DOCUMENT RESUME

ED 339 189 FL 019 440

| | |
|---|---|
| TITLE | Melanges pedagogiques 1989 (Pedagogical Mixtures 1989). |
| INSTITUTION | Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues, Nancy (France). |
| PUB DATE | 90 |
| NOTE | 88p. |
| PUB TYPE | Collected Works - Serials (022) |
| LANGUAGE | French; English |
| EDRS PRICE | MF01/PC04 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | Classroom Techniques; *Cultural Awareness; English (Second Language); Foreign Countries; French; Higher Education; Independent Study; *Language of Instruction; *Language Research; *Languages for Special Purposes; Language Teachers; *Large Group Instruction; Listening Comprehension; Research and Development Centers; Second Language Instruction; Second Language Learning; *Second Languages; Teacher Education |
| IDENTIFIERS | Madagascar; Tunisia |

ABSTRACT

Seven articles, presented in English or French, address aspects of second language instruction. (Articles written in English have an abstract in French and articles in French have an accompanying English abstract.) They include the following: "Bilan d'une experience de sensibilisation interculturelle pour enseignants" (Report of an Experiment in Intercultural Sensitization for Teachers) (S. Bailly and I. Tolle); "'Listen for Yourself': A Small Handbook for Improving Aural Comprehension of English without a Teacher" (J. Bowden and H. Moulden); "Le Francais langue d'enseignement universitaire en Tunisie et a Madagascar. Compte rendu de deux actions de formation" (French for Academic Purposes in Tunisia and in Madagascar: Report of Two Teacher Training Programs) (F. Carton, M. Cembalo, and R. Duda); "Apprendre a apprendre en grand groupe" (Learning to Learn in a Large Group) (O. Regent); "Keeping Secrets: ESP/LSP and the Sociology of Knowledge" (P. Riley); "Learner's Representations of Language and Language Learning" (P. Riley); and "'There's Nothing as Practical as a Good Theory': Research, Teaching and Learning Functions of Language Centres (P. Riley). (MSE)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

# MELANGES-CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES

MCM

ED339189

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Holec, H.

BEST COPY AVAILABLE

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

S. BAILLY, I. TOLLE
**Bilan d'une expérience de sensibilisation interculturelle pour enseignants** 3

J. BOWDEN, H. MOULDEN
**"Listen for yourself" : a small handbook for improving aural comprehension of english without a teacher** 19

F. CARTON, M. CEMBA'.O, R. DUDA
**Le Français langue d'enseignement universitaire en Tunisie et à Madagascar : compte rendu de deux actions de formation** 31

O. REGENT
**Apprendre à apprendre en grand groupe** 41

P. RILEY
**Keeping secrets : ESP/LSP and the sociology of knowledge** 51

P. RILEY
**Learner's representations of language and language learning** 65

P. RILEY
**"There's nothing as practical as a good theory" : research, teaching and learning functions of language centres** 73



BEST COPY AVAILABLE

# MELANGES-CENTRE DE RECHERCHES ET D'APPLICATIONS PEDAGOGIQUES EN LANGUES MCMLXXXIX

**CRAPEL**
Université de Nancy II

# BILAN D'UNE EXPERIENCE DE SENSIBILISATION INTERCULTURELLE POUR ENSEIGNANTS

*S. BAILLY*
*I. TOLLE*

## ABSTRACT

Can "civilisation" be taught ?
The value of authentic documents in foreign language teaching is no longer questioned. Most of the time, though, they are only used as a way of achieving linguistic ends and their inherent cultural interest is neglected.
Two training programs run at the C.R.A.P.E.L. for teachers of French as a foreign language raised the issue of how to integrate cultural objectives into language courses.
Two curricula developed are described and explained and examples of the materials used are given together with a certain number of suggestions based on the experiences described here.

Deux des stages proposés cette année par le CRAPEL dans le cadre de la formation des professeurs étrangers ont donné l'occasion à un public enseignant de FLE d'aborder le problème de l'approche culturelle en classe de langue par la réflexion et l'élaboration de matériel pédagogique. Un stage destiné à des Américains a duré quatre semaines (soit 100 heures) et avait la particularité d'être le premier consacré exclusivement à la culture/civilisation française. L'autre destiné à des Norvégiens intégrait l'approche culturelle (13 heures seulement) dans le cadre plus général d'un perfectionnement méthodologique. Compte-tenu de l'écart entre les objectifs de chaque stage et le temps disponible pour l'approche culturelle, les orientations méthodologiques et les choix de contenu ont été différents (voir annexes 1 et 2).

Nous voudrions d'une part rendre compte de ces expériences et des réflexions que celles-ci ont engendrées et d'autre part, dans la mesure du possible, adresser des suggestions pour une méthodologie de l'enseignement d'une culture étrangère.

## ENSEIGNER LA CULTURE

Aujourd'hui dans la classe de langue, les objectifs sont redéfinis dans un contexte plus large que la seule compétence linguistique. Comme le dit Geneviève Zarate "l'apprentissage n'est plus exclusivement lié à une pratique instrumentale de la langue (savoir parler couramment une langue étrangère) mais s'inscrit dans un contexte éducatif plus large (apprendre à communiquer avec ceux qui appartiennent à d'autres cultures, reconnaitre les principes fondateurs de l'identité" (1986 p. 114).

On peut concevoir le terme "culture" comme un ensemble de sous-ensembles tels que :

- les pratiques communicatives
- les représentations, les valeurs
- les savoirs communs (savoir-dire, savoir-faire, savoir que...)
- les disciplines culturelles : l'art, le cinéma, la musique, la littérature...
- le système institutionnel d'une civilisation,

sous-ensembles qui forment un patrimoine social et se transmettent par l'apprentissage.
La culture c'est tout ce qu'il faut savoir ou croire pour agir de façon acceptable envers les membres d'une société donnée. Aussi enseigner la culture en classe de langue, c'est en quelque sorte former les esprits à la différence inter-culturelle, donner les moyens d'aborder positivement le choc culturel et réduire l'effet des stéréotypes : "l'accent est donc mis sur la dimension formative de l'approche d'une culture étrangère" (Zarate 1986 P. 114). L'objectif d'une formation en culture/civilisation française est donc d'amener les professeurs étrangers à établir une articulation entre les stéréotypes et les réalités.

## ORIENTATIONS METHODOLOGIQUES ET CONTENUS DES STAGES

Les activités proposées mettaient en oeuvre deux types d'approches de la culture/civilisation française, d'une part une approche plutôt réceptive, d'autre part une approche plutôt productive.

**1.** L'approche réceptive (ou "passive")[1] : enrichissement des connaissances du fait français par le "plein" de savoirs dans les domaines social, éducatif, économique, culturel.

**1.1.** L'immersion : le séjour en France constituait un bain culturel certes limité dans le temps et l'espace mais non négligeable du point de vue de l'apport d'informations sur le pays.

**1.2.** Rencontres et visites : des intervenants extérieurs au CRAPEL ont été sollicités pour présenter leurs activités professionnelles, sociales, culturelles (deux enseignantes de collège et de lycée, deux travailleurs sociaux auprès de délinquants et de clochards, deux universitaires -spécialistes de cinéma français et de lecture jeunesse-, un acteur présentant des techniques dramatiques au service de l'enseignement des langues, des jeunes beurs).
Des visites ont été organisées en complément de la présentation de grands thèmes culturels (le journal l'Est-Républicain, un village de viticulteurs...)

**1.3.** Présentation par les animateurs de grands thèmes culturels[2] dans la perspective d'une approche des "styles de vie" français : la publicité, la technologie, la politique, l'alimentation, la francophonie, la vie des jeunes.

**1.4.** Sensibilisation aux savoir-faire par le biais de corpus élaborés par les animateurs et soumis aux stagiaires : repères culturels linguistiques et iconiques tirés de la presse et questionnaire culturel sur les savoirs communs et les pratiques communicatives (voir annexes 3 et 4).

**1.5.** Mise à disposition de documents audio, vidéo, écrits, picturaux disponibles au centre de ressources du CRAPEL.

**2.** L'approche productive (ou "active") : mise en place d'une pédagogie de la culture par les stagiaires aboutissant à l'élaboration d'un projet.

---

(1) réceptive dans la mesure où les stagiaires reçoivent l'information.
(2) Le choix de cette présentation fut motivé par des impératifs de temps.

**2.1.** Collecte de matériel :

- lecture de la presse
- prises de photos, diapos et films
- enregistrements (interviews, chansons)
- documents divers : tracts, prospectus, cartes à puce, cartes postales...

**2.2.** Réflexion sur l'approche culturelle en classe de langue :

- rôle des documents authentiques
- place de la culture/civilisation
- manière de l'insérer/l'aborder dans le cours de langue

**2.3.** Projets des stagiaires : leur présentation lors d'une séance collective a révélé la difficulté qu'éprouve la plupart des enseignants de langue à dissocier l'exploitation des documents authentiques de l'objectif développement des compétences linguistiques.

## COMMENT ENVISAGER L'EXPLOITATION DU MATERIEL CULTUREL AUTREMENT QUE COMME UN SUPPORT D'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE.

Du discours des stagiaires ressort l'idée que l'exploitation d'un document authentique passe par une exploitation linguistique. A cet égard, la présentation des projets des stagiaires américains fut particulièrement révélatrice : certains prévoyaient explicitement la réutilisation de modèles linguistiques (syntaxiques, lexicaux, communicatifs).
Sans remettre en cause cette méthodologie, nous souhaitons toutefois apporter des perspectives différentes pour une pédagogie de la culture étrangère.

Tout d'abord, l'approche d'une culture ne peut se limiter à l'apprentissage et au réemploi de listes de vocabulaire ou de phrases toutes faites. Pour aborder une culture, il ne suffit pas seulement de comprendre la langue, encore faut-il pouvoir la remettre en contexte. Ainsi un article de journal n'est pas signifiant uniquement par son contenu linguistique et une exploitation à visée culturelle devrait prendre en compte l'analyse de plusieurs paramètres tels que sa provenance (quel journal), le public ciblé, l'époque de sa publication et le contexte socio-économico-culturel dans lequel il s'inscrit.

Exemple : publication du bulletin de salaire de Calvet, PDG des usines Peugeot, dans le Canard Enchaîné, fin septembre 1989 pendant la grève des ouvriers de cette usine, revendiquant une amélioration de salaire.

| | | |
|---|---|---|
| Article | publication salaire de Calvet | acte illégal, sujet tabou en France |
| Provenance | Canard Enchaîné | journal polémiste, satyrique |
| Destination | public plutôt à gauche | relation presse/politique |
| Epoque/date | fin septembre 89 | rentrée sociale : climat conflictuel |
| Contexte socio-économico-culturel | Grèves Peugeot | grande entreprise marque d'automobile |

De nombreux thèmes parallèles peuvent être abordés dans le prolongement de cet article :
le système syndical, l'échelle des salaires, les niveaux de vie, la publicité automobile etc.

Ensuite, le recours à la langue maternelle pourrait être une réponse aux interrogations des professeurs quant à la présentation d'activités à visée culturelle à des débutants. Recourir à la langue maternelle est un moyen simple et efficace de s'adresser à tous les niveaux sans exception en évitant des explications parfois fastidieuses en langue cible -qui de toutes façons visent davantage l'objectif compréhension orale que l'objectif compétence culturelle-. Cette stratégie a l'avantage de permettre un gain de temps et d'éviter les risques de perte de motivation des élèves.

Exemples d'activités :

- présentation, commentaire en langue maternelle de diapos, photos, vidéos, documents réunis par les profs de Français lors de leurs différents séjours (représentant des lieux, des personnes, des objets, des plats cuisinés, des publicités) et discussion.

- réflexion, débat autour des pratiques culturelles, des repères culturels pour sa propre culture et celle du pays étudié.

- conférence de francophones parlant la langue du pays d'accueil.

Après réflexion sur le déroulement des stages nous sommes amenées à remettre en question la démarche suivie et à reconsidérer notamment une phase réceptive trop importante. Comme nous l'avons signalé plus haut, notre objectif était d'amener les professeurs étrangers à établir une relation entre leurs stéréotypes sur la France et les Français et la réalité culturelle de ce pays. Des étrangers abordent un pays avec des stéréotypes, des images déjà établies. C'est ce postulat qui justifie la nécessité d'inverser la démarche. Il aurait été plus judicieux de laisser les stagiaires faire leur propre découverte ce qui revient à ouvrir une part plus grande à la phase productive.
Dans la démarche que nous proposons maintenant de suivre, laisser les stagiaires construire leur propre corpus (ensemble des documents servant de support à la

conduite des activités : photos, articles, documents audio, vidéo, dossiers sur thèmes) conduira à un double phénomène :

- soit le renforcement de leurs stéréotypes

- soit le diagnostic de divergences par rapport à leurs idées préconçues, phénomène sur lequel nous avions anticipé lors des stages. Nous avions nous mêmes créé les premiers corpus en cherchant ce qui pourrait être pertinent du point de vue culturel à leurs yeux. Peut-être alors nos documents ne furent-ils pas aussi significatifs que ceux qu'ils auraient pu collecter eux-mêmes ?

Partant de ce constat nous proposons ici des activités susceptibles de mettre l'accent sur la différence inter-culturelle.

## ACTIVITES DE SENSIBILISATION INTER-CULTURELLE

- Publicités :

  • proposer un large éventail de publicités (spots T.V ou photos magazines) aux stagiaires et leur demander d'établir une sélection et d'expliquer quels sont les critères de choix ou de rejet. Il s'agit de faire ressortir les stéréotypes, les tabous, les représentations quant aux valeurs.

  • comparer une sélection faite par des natifs (en fonction de leur propres représentations sur les stéréotypes des non natifs) et celle faite par les stagiaires et discuter.
  L'activité peut-être menée soit en grand groupe avec comme tâche la nécessité de trouver un accord, soit en groupes restreints faisant apparaître des "cultures individuelles".

- Repères iconiques : la démarche est similaire.

  • Pour un stage court, présenter un ensemble de diapositives prises par les natifs dans la ville d'accueil (plaques de rues, panneaux de signalisation, devantures de magasins), puis sélection par les stagiaires, explication des critères de choix et discussion.

  • Pour un stage long, donner pour tâche aux stagiaires de prendre des diapositives (en excluant l'aspect touristique classique) et de les comparer à la sélection des natifs.

- Repères culturels linguistiques : (voir annexe)

  • Présenter pour chaque catégorie (repère de temps, de lieux, sigles, abréviations) un exemple de repère linguistique en contexte et l'expliquer.

• Demander aux stagiaires quels sont les repères qui leur viennent à l'esprit pour chaque catégorie.

• Donner pour tâche d'en trouver d'autres dans la presse -repères linguistiques liés aux mondes culturel, politique, sportif etc.

Exemple : 14 juillet : repère temporel référant à la révolution, la prise de la Bastille, et par extension aux bals populaires, au Bicentenaire.

- Dessins humoristiques dans la presse : présenter une sélection de dessins issus de la presse du moment et expliquer quels sont les traits culturels pertinents nécessaires à la compréhension.

- Revue de presse hebdomadaire : les stagiaires, individuellement ou à deux, font une revue de presse centrée sur un thème culturel ou sur un repère culturel (dans diverses distributions) ou sur des dessins humoristiques.

- Questionnaire sur les pratiques culturelles : (voir annexe)

• Donner les situations sans les propositions de réponse.

• Réfléchir au comportement à adopter dans le pays d'accueil.

• Présentation des choix de réponses et discussion.

• Prolonger par une enquête sur la base du questionnaire auprès de natifs ou d'autres non-natifs.

Toutes ces activités peuvent être exploitées en classe de langue. Par exemple, l'activité repères iconiques pourrait consister en une recherche des traces de la culture/civilisation ciblée, dans l'environnement des élèves.

## CONCLUSION

Nous avons tenu à rendre compte ici de deux formations en culture/civilisation française et des réflexions qu'elles nous ont inspirées.
L'expérience a montré que la démarche méthodologique employée pouvait être modifiée afin d'amener les stagiaires à une participation plus autonome et plus constructive leur permettant de réfléchir sur la façon et les moyens d'aborder la dimension culturelle en classe de langue.

Dans la perspective de stages ultérieurs, il serait peut-être utile de concevoir un apport théorique complémentaire sur la didactique d'une culture étrangère sous la forme de séminaires de réflexion sur les représentations et stéréotypes, les documents authentiques et leur exploitation, l'évaluation de la compétence culturelle.
Nous espérons que cet article pourra rendre service au titre d'outil méthodologique aux formateurs en culture/civilisation française (ou autre).

## BIBLIOGRAPHIE

BAILLY S., TOLLE I. 1989, " L'approche culturelle en classe de Française Langue Etrangère", compte-rendu d'une expérience de sensibilisation d'un public d'enseignants américains (rapport dactylographié) CRAPEL, Nancy.

ZARATE G. 1986, *Enseigner une culture étrangère*. Hachette, Paris.

12

STAGE : CULTURE / CIVILISATION FRANCAISE - PROFESSEURS AMERICAINS

JUILLET 1989

| | LUNDI 3/7 | MARDI 4/7 | MERCREDI 5/7 | JEUDI 6/7 | VENDREDI 7/7 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 h 00 | Formalités<br>Présentation CRAPEL<br>Compte-rendu du questionnaire | REPERES LINGUISTIQUES | Repères iconiques<br>Evidences invisibles | PUBS<br>T.V. | Média : références culturelles (Titres Libé, Dessins humoristiques) |
| 12 h 00 | Pot d'accueil | | | | Evaluation intermédiaire |
| 14 h 00 | Questionnaire Culturel | Centre de Ressources | Un témoin : Yves Lambert Désocialisation et Réinsertion | Visite : Centre Information Jeunesse Lorraine | Un témoin, Jacques Pierre (La Parenthèse)<br>La B.D |
| 16 h 00 | | | | | |

| | LUNDI 10/7 | MARDI 11/7 | MERCREDI 12/7 | JEUDI 13/7 | VENDREDI 14/7 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 h 00 | Définition initiale des projets | Un témoin : Roger Vizy-Babel Le cinéma français | Chansons et chanteurs français | Emissions TV Jeunes | |
| 12 h 00 | | | | | |
| 16 h 00 | Un témoin : Didier Thiriet Délinquance et Prévention | (clé international) Journée éditeurs | Visite et repas : LUCEY<br>17 h 30 : Réception à l'Hôtel de Ville de Nancy | Revues Jeunes | |
| 18 h 00 | | | | | |

STAGE : CULTURE / CIVILISATION FRANCAISE -PROFESSEURS AMERICAINS-

JUILLET 89

| | LUNDI 17/7 | MARDI 18/7 | MERCREDI 19/7 | JEUDI 20/7 | VENDREDI 21/7 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 h 00 | Questionnaire culturel suite et fin! | Méthodes. Manuels | TECHNOLOGIES : Airbus Minitel Ariane T.G.V Métro | ALIMENTATION | L'immigration Témoin : Malika Tahaoucni |
| 12 h 00 | Témoins : des enseignants | | | | |
| 14 h 00 | Projets individuels ou d'équipes | Visite : La F.O.L. | PROJETS | PROJETS | PROJETS : Séance collective |
| 16 h 00 | | | | | |

| | LUNDI 24/7 | MARDI 25/7 | MERCREDI 26/7 | JEUDI 27/7 | VENDREDI 28/7 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 h 00 | Compétence de Communication Méthodologie documents authentiques | La politique : Partis Journaux. Magazines | LA FRANCOPHONIE | Projets : Séance collective | |
| 12 h 00 | | | 11 h 00 ------ | | |
| 14 h 00 | Un témoin : Nicole Granger La lecture | Techniques dramatiques : Gilles Lesserey | Visite : CATTENOM | Evaluation finale TOUS POT D'ADIEU | |
| 16 h 00 | | | | | |

ANNEXE 2

PROFESSEURS NORVEGIENS

SALLE 17

PROGRAMME DE LA SEMAINE DU 18 au 22/09/89

| | LUNDI 18/09 | MARDI 19/09 | MERCREDI 20/09 | JEUDI 21/09 | VENDREDI 22/09 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 h 00 | ACCUEIL<br><br>PRESENTATION DU STAGE<br><br>Tour du C.R.A.P.E.L<br><br>---<br>H.H | AUTONOMIE :<br><br>Présentation des expériences de chacun<br><br>---<br>H.H | AUTONOMIE :<br><br>1- Les concepts fondamentaux<br>. autonomie<br>. apprentissage autodirigé<br>2- Les procédures d'autonomisation<br>3- Grille d'observation du corpus<br>---<br>H.H | CORPUS D'ENTRETIEN<br><br>Conseiller/ apprenant<br><br>- Observation en petits groupes<br><br>- Synthèse<br>---<br>MJ.G | L'APPROCHE COMMUNICATIVE<br><br>La COMPREHENSION ORALE :<br>- Observation de matériaux existants<br>- discussion<br>- suggestions d'activités nouvelles<br>---<br>FC |
| 12 h 00 | BUFFET D'ACCUEIL | | | | |
| 14 h 00 | LA DIMENSION CULTURELLE DE L'APPRENTISSAGE DE LANGUE<br>---<br>S.B | DIMENSION CULTURELLE<br><br>(Suite)<br>---<br>P.R | DIMENSION CULTURELLE<br><br>PREPARATION DE DOSSIERS<br>---<br>I.T | DIMENSION CULTURELLE<br><br>PREPARATION DE DOSSIERS<br>---<br>S.B | TRAVAUX PRATIQUES DE CONSEILLER<br><br>( Par groupes de 5)<br>---<br>H.H - MJ.G - R.D |
| 16 h 00 | | | | | |

15

PROGRAMME DE LA SEMAINE DU 25 au 29/29/89

| | LUNDI 25/09 | MARDI 26/09 | MERCREDI 27/09 | JEUDI 28/09 | VENDREDI 29/09 |
|---|---|---|---|---|---|
| 9 h 00 | LA COMPREHENSION ECRITE :<br>- observation des documents<br>- discussion<br>- suggestions | EXPRESSION ORALE<br>- analyse d'activités pratiquées<br>- suggestions | FICHES PEDAGOGIQUES<br>(Observation d'activités) | LA DIMENSION CULTURELLE<br>Mise en commun | QUESTIONS REPONSES<br>Thème : AUTONOMIE |
| 12 h 00 | F.C | H.C | R.D | I.T | H.H |
| 14 h 00 | TRAVAUX PRATIQUES DE CONSEILLER | FICHES PEDAGOGIQUES<br>(Elaboration d'activités) | FICHES PEDAGOGIQUES | (SUITE)<br>TRAVAUX PRATIQUES DE CONSEILLER | POT D'ADIEU |
| 16 h 00 | MJ.G | R.D | R.D | MJ.G | |



BEST COPY AVAILABLE

# PRATIQUES CULTURELLES

* ***Un jeune couple marié vous présente son nouveau-né. Vous dites :***
  a) c'est ce que j'appelle un bébé !
  b) qu'est-ce qu'il est mignon(ne) !
  c) il y a un petit air de famille.
  d) l'accouchement s'est bien passé ?
  e) comment il/elle s'appelle ?
  f) c'est sa mère/son père tout craché.
  g) vous le prenez dans vos bras et vous faites des guili-guili.

* ***Quelqu'un qui est arrivé à l'arrêt de bus après vous, monte quand même dans le bus avant vous.***
  a) vous lui barrez la route avec votre parapluie
  b) c'est normal
  c) vous dites "vous permettez ?"
  d) vous l'injuriez
  e) vous lui lancez un regard hostile.

* ***Vous entrez dans une petite épicerie. Il y a déjà 3-4 personnes des deux sexes. Vous***
  a) ne dites rien
  b) dites "Messieurs-dames !"
  c) dites "Bonjour !"
  d) autre chose

* ***Il fait 35 °C à l'ombre. Vous rencontrez un voisin français qui dit "il ne fait pas froid, hein ?".***
  a) c'est un débile mental
  b) il veut entamer la conversation
  c) c'est une forme de salutation
  d) c'est une marque de sympathie

* ***Un Français vous remercie de lui avoir rendu un service. Vous répondez :***
  a) c'est moi
  b) c'est un honneur et un plaisir
  c) de rien
  d) la prochaine fois ça sera votre tour
  e) il n'y a pas de quoi
  f) je vous en prie



* ***A qui donnerez-vous un pourboire ?***
  a) le facteur
  b) le livreur de fioul
  c) le chauffeur de taxi
  d) la concierge
  e) le serveur au restaurant
  f) le porteur à l'hôtel
  g) le coiffeur
  h) votre professeur
  i) le contrôleur du train

* ***Une réunion de travail est prévue pour 15 h 00. Vous arrivez à :***
  a) 14 h 55
  b) 15 h 15
  c) 15 h 00
  d) 15 h 05
  e) 14 h 45

* ***Dans une réunion de travail de 4 - 5 personnes, un des participants se met à parler juste après que vous ayez commencé une intervention. Cette personne***
  a) veut vous empêcher de parler
  b) veut sincèrement contribuer à la discussion
  c) est impolie
  d) veut saboter la réunion

* ***Vous discutez d'un problème en réunion. L'important est de :***
  a) résoudre le problème
  b) rassembler tous les points de vue
  c) définir le problème
  d) trouver un compromis
  e) imposer son propre point de vue

* ***Vous venez de vous installer dans un immeuble :***
  a) vous faites le tour des voisins pour vous présenter
  b) vous vous présentez uniquement aux voisins qui habitent le même étage que vous
  c) vous ne vous présentez à personne
  d) vous invitez tout le monde chez vous pour prendre le café
  e) vous mettez une affiche dans la halle d'entrée annonçant une journée portes-ouvertes chez vous

ANNEXE 3 (suite)

* ***Chez vous un invité ne mange pas grand'chose. Vous dites*** :
  a) ça ne vous plaît pas ?
  b) vous l'invitez à en reprendre
     - une fois
     - deux fois
     - trois fois
     - quatre fois
     - cinq fois
  c) vous ne faites rien
  d) vous choisissez un morceau délicat pour lui

* ***Les éboueurs viennent chez vous vous souhaiter un joyeux Noël, fin novembre. Vous dites*** :
  a) "Noël, déjà ? "
  b) "Joyeux Noël à vous aussi" et vous leur faites la bise
  c) "Revenez le 24 décembre"
  d) vous leur donnez de l'argent
  e) vous les remerciez de leurs voeux

* ***On vous invite à tirer les rois*** :
  a) c'est pour jouer aux échecs
  b) c'est pour manger un gâteau
  c) c'est une fête religieuse
  d) c'est un concours de chanson

* ***Quelle est la différence entre*** :
  a) un vin d'honneur
  b) une réception
  c) un cocktail
  e) un lunch
  f) une verre
  g) un buffet

* ***Vous réglez une facture*** ***par chèque***
  ***en liquide***
  ***par carte***

On vous demande une pièce d'identité :
  a) c'est normal
  b) c'est de la discrimination raciale
  c) c'est lié au montant de l'achat

* ***A la sortie d'un magasin, on vous demande de montrer le contenu de votre sac*** :
  a) vous refusez
  b) vous demandez pourquoi
  c) vous appelez la police
  d) vous pensez qu'on vous accuse d'avoir volé quelque chose
  e) c'est un contrôle de routine

* ***Où est-ce qu'on a le droit de marchander*** ?
  a) au marché couvert/ouvert
  b) à l'épicerie du coin
  c) aux puces
  d) dans un magasin de vêtements
  e) chez le dentiste
  f) chez le cordonnier
  g) à l'entrée du bal

* ***Au marché, vous achetez 500 g de champignons. Le vendeur vous dit "ça fait 600 g, ça va ?". Vous dites*** :
  a) oui
  b) non
  c) oui, si vous m'offrez les 100 g
  d) je préfère un peu moins quand même

* ***Lesquels des vêtements suivants pouvez-vous essayer avant d'acheter*** :
  a) un costume
  b) un pull
  c) un pantalon
  d) une cravate
  e) un slip
  f) une chemise
  g) des chaussures
  h) des chaussettes
  i) un manteau
  j) un maillot de bain
  k) une veste





BEST COPY AVAILABLE

# REPERES CULTURELS LINGUISTIQUES

**1 - DATES**

| | |
|---|---|
| 1er Mai | 1992-93 |
| 8 Mai | 732 |
| 18 Juin | 1789 |
| 14 Juillet | 1914-1918 |
| 11 Novembre | 1939-45 |
| 15 Août | La Saint-Valentin |
| La Saint-Jean | La Sainte-Catherine |

**2 - ABREVIATION**

| | |
|---|---|
| la sécu | sci-nat |
| l'apéro | le système D |
| histoire-géo | "P.Q" |
| sciences-éco | la fac |
| la météo | le dico |
| la bibol (bibal) | |

**3 - SIGLES**

| | | |
|---|---|---|
| ANPE | ONU | PMU |
| CEE | SNCF | EDF/GDF |
| CNRS | SMIC | PTT |
| HLM | CRS | CGT |
| CFDT | TTC | TGV |
| RU | RMI | PAF |

**4 - COULEURS**

| | |
|---|---|
| la lanterne rouge | les ballets roses |
| le maillot jaune | le carré blanc |
| la carte bleue | le gris de Toul |
| la bibliothèque rose | le carnet blanc |
| une onde verte | les bleus de travail |
| un gros rouge | un petit blanc |
| le disque bleu | la carte grise |
| la carte verte | |

**5 - TELEVISION RADIO**

| | |
|---|---|
| Michel Drucker | TF1 |
| Alain Gillot-Pétré | A 2 |
| Christine Ockrent | FR3 |
| Léon Zitrone | LA CINQ |
| Philippe Bouvard | M6 |
| Guy Lux | LA SEPT |
| Alain Decaux | CANAL + |
| Jacques Chancel | RTL |
| Patrick Poivre d'Arvor | EUROPE 1 |
| Bernard Pivot | RMC |
| Gérard Holtz | FRANCE INTER |
| Thierry Rolland | FRANCE MUSIQUE |
| | FRANCE CULTURE |

**6 - VILLES**

| | |
|---|---|
| Bordeaux | Reims |
| Verdun | Commercy |
| Saint-Etienne | Cambrai |
| Vichy | Montélimard |
| Lourdes | Agen |
| Epinal | Lyon |
| Baccarat | Arbois |

**7 - EDUCATION**

| | | |
|---|---|---|
| une colle | école privée | DEUG |
| CP | un instit' | CES |
| Terminale | la moyenne | LEP |
| EPS | le CAPES | ZEP |
| EMT | l'Agreg | CE |
| Doctorat d'Etat | le BAC | PEGC |

**8 - METEO**
La Saint-Médard
Les Saints de glace
La Saint-Barnabé
"Noël au balcon, Pâques aux tisons"
"s'il tonne en Avril, prépare tes barils"
"En Avril ne te découvre pas d'un fil ; en Mai fait ce qu'il te plaît
verglas
le Mistral
une gelée blanche

**9 - BOISSONS**

| | |
|---|---|
| un apéritif | un kir |
| un digestif | un blanc-cassis |
| un diabolo-menthe | un panaché |
| un grand crème | un calva |
| un galopin | un demi |
| un baron | un formidable |
| un monaco | un perroquet |
| un pérrier-rondelle | une tomate |
| un pousse-café | |

**10 - PRIX**

| | |
|---|---|
| à prix coûtant | prix argus |
| 15 unités | coûter les yeux de la tête |
| une brique | coûter la peau des fesses |
| en viager | à débattre |
| un bâton | cent balles |

**11 - LES ATTENUATIFS**

| | |
|---|---|
| fofolle | il n'est pas riche-riche |
| sosotte | c'est pas grand-grand |
| fufute | il faisait pas chaud-chaud |
| dédé | bébert |

**12 - PERSONNAGES**
Gargantua et Pantagruel
Rastignac
le bon sauvage
Quasimodo
Les trois Mousquetaires et d'Artagnan
Cyrano de Bergerac
Tartuffe
Rodrigue et Chimène
Madame Bovary
Cadet Rousselle
Le petit chaperon rouge, la mère grand, le méchant loup
Cendrillon
La belle au bois dormant
le chat botté
le petit poucet
Banche Neige
Picsou
Charlot
les Schtroumpfs

**13 - LES SPORTS**

| | |
|---|---|
| Le Parc des Princes | Le Paris-Dakar |
| Le Vel d'Hiv | Roland Garros |
| Les 24 heures du Mans | l'Enduro |
| Le Tour de France | Le rallye Monte-Carlo |
| Longchamps | les Stéphanois |
| Le tournois des 5 Nations | Les messins |
| Les tricolores | Albertville |

**14 - LIEUX**
Solutré
rue d'Ulm
la Cannabière
la Promenade des Anglais
l'Elysée
Matignon
le Quai d'Orsay
Place du Colonel Fabien
Palais Garnier
Palais Bourbon
la Ville Rose
la Petite France
le Palais Brognard

# "LISTEN FOR YOURSELF" : A SMALL HANDBOOK FOR IMPROVING AURAL COMPREHENSION OF ENGLISH WITHOUT A TEACHER

*J. BOWDEN*
*H. MOULDEN*

## RESUME

Cet article décrit le contenu d'un fascicule d'une quarantaine de pages écrit à l'intention d'apprenants d'anglais souhaitant améliorer leur compréhension orale en dehors de la salle de classe. Il vise à leur fournir non seulement une batterie de techniques d'exploitation d'enregistrements d'anglais, mais également des outils leur permettant de diagnostiquer leurs problèmes et de choisir des activités et du matériel en rapport avec ceux-ci.

Over the last few years a number of practically-oriented books on learner-centred approaches to language learning have appeared on the market. (DICKINSON, 1987; ELLIS AND SINCLAIR, 1989; WILLING, (1989); HARDING, LITTLE, and RILEY (1989). They have doubtless been welcomed by interested teachers in quest of "nuts and bolts" information on implementing learner-training in the classroom or resources centre.

The works mentioned above address themselves primarily or exclusively to language TEACHERS.

During the same period, however, projects for offering how-to-do-it advice directly to language LEARNERS have got under way (MOULDEN, 1987; LITTLE AND SINGLETON, 1988) or have already borne fruit (HENSON, 1988). (DELECROIX and HUMBLEY, 1989).

Teach yourself packages for foreign language user/learners are nothing new, of course. One example is the handy phrasebook for the intending traveller abroad ("postilions and lightning"). Another, more elaborate, example is the home-study ("teach yourself") coursebook with or without cassettes. The latter offers a fully prescribed programme of work to follow in the form of graded texts or dialogues and exercizes. But there have also been more broadly prescriptive works (such as RUBIN and THOMPSON, 1982) where the learner is given general advice and tips on language learning and left free to apply them as and where s/he chooses.

The projects we have just referred to above seek to enrich (or have already enriched) the last-mentioned category. They will do so by beginning to make available to out-of-class learners some of the information which hitherto was only to be found in any quantity and detail in teachers' cookbooks. Information such as: how to pep up dreary coursebook material, how to use newspapers and off-air recordings, how to make grammar and drills more fun, how to get lively oral exchanges going etc. etc.

Taking these projects one by one:

The C.R.A.P.E.L. "electronic helper" project for providing would-be self-directed language learners with computerized help in designing and running their own language learning programmes (MOULDEN, 1987) creeps on occasionally, but is more often at a standstill through lack of time.

LITTLE and SINGLETON at Trinity College, Dublin, are preparing a manual which will offer second language learners information on learning and language together with "text exploitation recipes".

HENSON, working at the Centre de Linguistique Appliquée in Besançon, France, has produced an english language learning information service for french telephone subscribers with access to teletext (5 million so far). By dialling the appropriate number the french learner of English can access, on-screen, 100 techniques for using english newspapers, magazines, cassettes, radio and television broadcasts etc. to improve his or her performance in all four language skills.

Finally, DELECROIX and HUMBLEY (Universities of Reims and Nancy) have published a 134 page book which shows students of English how they can reach and exploit the rich learning potential offered by radio broadcasts in that language. A variety of exercizes are described and much useful advice provided on overcoming likely difficulties.

Our own "LISTEN FOR YOURSELF" was written hastily during May/June 1989 to fill a long-felt in-house need for a small but reasonably comprehensive booklet of methodological advice for learners of English working on listening comprehension. Improvement in this skill is sought by most self-directed learners taking part in the C.R.A.P.E.L.'s SAAS system (see ABE and GREMMO; 1981) and is also an important feature of the learner-training course for Nancy M.I.A.Ge. (computer applications in business management) students (see DUDA, MOULDEN, REES; 1988). In both training sectors it was felt by the helpers that the existing piecemeal (often oral) system for transmitting methodological information was not efficient enough. The breadth and depth of advice given was limited by shortness of time and often fell on deaf or forgetful ears (most helpers have difficulty recalling a learner who took notes at interview or in class). But back-up in the form of a handy take-home printed version of the helper's expertise which learners could browse through or consult whenever they wished might improve matters, it was thought. And it would be a quicker-to-produce and more generally accessible tool than the corresponding module of the long-gestating "electronic helper" mentioned above.

A possibly novel feature of "LISTEN FOR YOURSELF" is its attempt to supply not only a bank of exploitation techniques for audio and video foreign language recordings (transcribed preferably) but also easy-to-follow guidance on matching choice of techniques to individual needs. This guidance takes the form of a short chapter on the diagnosis of listening comprehension problems followed by a chapter containing - for each problem mentioned - suggestions as to which techniques may do some good. The rest of the manual consists of shorter chapters on the various kinds of listening, the choice of listening material, listening strategies and effective learning.

"LISTEN FOR YOURSELF" can be used either serendipitously or systematically. Learners with no firm learning project can experiment with the techniques bank in a "suck it and see"(1) mode. The hope here is that they will at least discover a few techniques which they feel are useful (or even enjoyable). In doing so, they may eventually run into language problems which will induce them to turn up the problems chapter and then, by degrees, find themselves carrying out more purposeful work. Learners, on the other hand, who want to use a systematic approach right from the start can do so.

(1) Feature dear to the heart of Michael REES, who took part in the planning stage of "LISTEN FOR YOURSELF".

The layout of "LISTEN FOR YOURSELF" is as follows:


| Chapter | | Page |
|---|---|---|
| 1 | **How to use this booklet** | 1 |
| 2 | **Different sorts of listening** | 3 |
| 3 | **How to choose a recording to work on** | 5 |
| 4 | **Listening strategies for understanding more** | 7 |
| 5 | **Diagnose your problems** | 12 |
| 6 | **What you can do about your problems** | 20 |
| 7 | **Three dozen ways of using a recording to improve or practice listening comprehension** | 29 |
| 8 | **Working effectively** | 37 |

Appendix I: Different ways of spelling english sounds
Appendix II: Radio, TV and cinema as sources of spoken English.


(The Table of Contents above - and all other extracts from the booklet given in this paper - are in English. In the original, however, all text is in the language of the user, i.e. french.)

We shall now comment briefly on the contents of each of the chapters.

## 1. HOW TO USE THIS BOOKLET:

The two possible modes of use (exploratory and systematic) are described and for each the relevant chapters are pointed out and their function briefly characterized.

## 2. DIFFERENT SORTS OF LISTENING:

Listening for gist, listening for detail and selective listening are described. It is stressed that all three of these subskills (and not simply the second one) are legitimate areas in which to seek improvement. In addition, it is suggested that the reader's chances of making progress will be maximized by:

- being clear about which skill or subskills s/he is working on

- choosing techniques which give practice in using that subskill or subskills

- AND choosing techniques which bear as directly as possible on the problems s/he has in that mode or modes

## 3. HOW TO CHOOSE A RECORDING TO WORK ON:

Various choice criteria are presented but the main points made here are that subject matter should match one's objective or interests and that recordings should not (in general) be TOO easy to understand and should, wherever possible, be accompanied by a transcript.

## 4. LISTENING STRATEGIES FOR UNDERSTANDING MORE:

Strategies for gist listening and for listening for detail are presented.

The gist listening strategies are preceded by an attempt to convince the reader via written texts:

- that global comprehension of a recorded text is possible even when a considerable proportion of the words in it are not heard or not understood
- that the meaning of unheard/unknown words can sometimes be guessed

This is followed by succinct advice on coping with gist comprehension in real time and signposts to relevant techniques described further on in the booklet.

The chapter concludes with tips on listening for detail both in real time and in situations where it is possible to go over tricky passages as often as one wishes. Again, pointers to appropriate techniques are provided.

## 5. DIAGNOSE YOUR PROBLEMS:

This chapter is divided into 3 parts:

- a numbered list of common listening comprehension problems (see Appendix I for the start of the list)
- instructions allowing the reader to diagnose his or her major listening comprehension problems
- information to help the reader identify sub-problems within the broad categories of problems he or she has diagnosed above

Thus the chapter can either be used (the first section) to see quickly whether the booklet will be able to give help with a problem in which the reader is interested, or as a diagnostic tool prior to planning systematic work (the second and third sections).

## 6. WHAT YOU CAN DO ABOUT YOUR PROBLEMS:

Here, the problems listed in the first section of the previous chapter reappear in the same order but accompanied, this time, by advice together with numerical references to appropriate remedial techniques in the following chapter (see Appendix II).

## 7. THREE DOZEN WAYS OF USING A RECORDING TO IMPROVE OR PRACTICE LISTENING COMPREHENSION:

This is the techniques bank. There are two sections. The first section contains the techniques which can be used to WORK on various listening comprehension problems. The second section comprises techniques which give PRACTICE in using (successively) gist listening, listening for detail and selective listening.

The binary organization of this chapter is intended to remind readers that both work on problems and practice of target skills are needed in a balanced work programme.

More methodological "elbow jogging"(2) appears in the first section in the form of groups of numbers accompanying each of the techniques (see Appendix III). These numbers indicate which problems (in the list in Chapter 6) can be worked upon by using the technique in question. The hope here is that readers who are simply browsing through the techniques will notice that they are more than just "things to do with a cassette".

(2) Another contribution from Michael REES.

## 8. WORKING EFFECTIVELY:

This, the final chapter, trys to reiterate the message that simply doing any old activity with a cassette from time to time is not likely to be the most productive way of going about things. Keeping an eye (ear) on where one has problems and regularly doing something about them and revising what one has done will work better than just listening and waiting passively for improvement to come.

"LISTEN FOR YOURSELF", as described above, is simply a first draft. There are major omissions (advice for beginners, more explicit information on carrying out the techniques described and maximizing learning output from them, a section on progress assessment). The field trials which are just beginning have revealed awkwardnesses, silly patches and unsatisfactory advice on problems. Its appearance has little eye-appeal. All these deficiencies we hope to make good in a second edition.

But the first edition has already done valuable service as a source of mix 'n' match methodology exercizes in learner training and as a source of ideas for groups of M.I.A.Ge. students working on listening comprehension without a teacher. Judging from the results of the latters' end-of-course theory paper in self-directed learning, appreciably more of them are leaving us with a reasonably filled "toolbag" than was previously the case.

Finally, here are some questions we would like to answer concerning "LISTEN FOR YOURSELF":

Do learners who have a choice use it regularly? If not, why not?

Can learners be given it as it stands, or do they need some sort of preparation?

Which parts of it are used the most, the least?

How do learners use it? Does the way they use it evolve?

What is the advice it gives worth?

Does it lead to learners becoming better learners?

## APPENDIX I

## EXTRACT FROM CHAPTER 5 ("DIAGNOSE YOUR PROBLEMS"). THE FIRST 14 OF THE 33 PROBLEMS

### Problems

1. I mix up sounds and words that are alike.
2. Some of the words I hear, I don't know what they mean even when I see them written out.
3. Sometimes I hear a word that I don't know, but then I have a job finding it in the dictionary because I don't know how to spell it.
4. Sometimes I can't find the word in the dictionary even when I feel sure of the spelling.
5. I have difficulty picking out the words.
6. I have a job remembering the words I've just heard.
7. By the time the end of the sentence comes, I 've forgotten the beginning.
8. I don't find it easy guessing the meaning of a word I. don't know or didn't hear properly.
9. Sometimes there are strings of words that I know, yet I can't work out what they mean.
10. Sometimes there are references to people or things I don't know.
11. Sometimes I have the feeling a sentence means something different from what it seems to mean.
12. Sometimes I can't see the connection between one sentence and the next.
13. I can't get the gist of what's being said because there are too many words I don't know.
14. When there's a word I don't understand, I spend so much time thinking about it that I miss what's said afterwards and finish up by losing the thread completely.

## APPENDIX II

## EXTRACT FROM CHAPTER 6
## ("WHAT YOU CAN DO ABOUT YOUR PROBLEMS")

13. I can't get the gist of what's being said because there are too many words I don't know.

Remember you don't need to understand ALL the words in order to understand the general picture. Far from it. See Chapter 4 (p.7).
To train yourself in getting the gist of a recording from the bits and bobs you've managed to hear, try techniques 11, 14, 15, 16,.
To expose yourself to new words (to note and LEARN), try techniques 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 29.
If the recording is really very difficult then look for something a bit easier. But remember that it will do you good to face up to hard stuff regularly (in small doses). If you persist (AND keep working at the vocabulary) you will find that understanding will gradually come.

14. When there's a word I don't understand, I spend so much time thinking about it that I miss what's said afterwards and finish up by losing the thread completely.

See the first few pages of Chapter 4 for strategies for "keeping afloat".
Techniques 11, 14, 15, 16 will give you practice in filling in gaps in your understanding by making sensible guesses.

## APPENDIX III

## EXTRACT FROM CHAPTER 7
## (" THREE DOZEN WAYS OF USING A RECORDING TO IMPROVE OR PRACTICE LISTENING COMPREHENSION")

9. Once again, make yourself (or get someone else to do it for you) a "black-out" puzzle from a transcript. This time the words blacked out will be words you are particularly interested in ("connectors", numbers, words "deformed" by a regional accent, words which gave you trouble when you listened to the recording before). (Helps with problems: 2, 5, 13, 23).

10. Choose a recording which isn't too difficult to understand. Play it a few words at a time. Write down what you hear. Check what you have written against the transcript. (Use a paper window - see technique 4 - to reveal the transcript bit by bit.) As soon as you are regularly remembering all the words you hear, lengthen the duration of the segments you listen to. (Helps with problems 6, 7).

11. Listen to a recording. From time to time, stop it and try to guess what word (or words) will come next. Check your prediction by listening to what DOES come next. If you are listening to a dialogue, you could try getting into the skin of one of the characters and predicting how they will finish what they have started to say. (Helps with problems: 2, 6, 8, 13, 14, 15).

12. Use a recording of somebody with an accent and use the transcript to identify which sounds are pronounced differently. (Helps with problems: 5, 23).

## BIBLIOGRAPHY


ABE D., GREMMO M-J. (1981). "Apprentissage autodirigé: quand les chiffres parlent", in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, Nancy.

DELECROIX M., HUMBLEY J. (1989). *Les radios anglophones et la pratique de l'anglais oral*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy.

DICKINSON L. (1987). *Self-instruction in language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

DUDA R., MOULDEN H., REES M. (1988). "Assessing Metacognitive Ability", in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, Nancy.

ELLIS G., SINCLAIR B. (1989). *Learning to learn english: a course in learner training*, Cambridge University Press, Cambridge.

HARDING E., LITTLE D.G., RILEY P., SINGLETON D.M. (1989). *Self-access systems for language learning*, Authentik, Trinity College, Dublin.

HENSON G. (1988). *L'Anglais par Minitel*: 100 démarches opérationnelles d'apprentissage, (Type 36.15 and select CLAB), C.L.A.B., Besançon.

LITTLE D.G., SINGLETON D.M. (1988). "Authentic Materials and the role of fixed support in language teaching: towards a manual for language learners", CLCS *Occasional Paper No. 20*, Trinity College, Dublin.

MOULDEN H. (1987). "The computer as an aid to learning to learn: a project and one feasibility study", in *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, Nancy.

RUBIN J., THOMPSON I. (1982). *How to be a more successful language learner*, Mass., Heinle and Heinle, Boston.

WILLING K. (1989). "Teaching how to learn", *NCELTR Curriculum Development Series 4*, University of New South Wales, Australia.

MELANGES PEDAGOGIQUES 1989

# LE FRANCAIS LANGUE D'ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE EN TUNISIE ET A MADAGASCAR: COMPTE RENDU DE DEUX ACTIONS DE FORMATION

*F. CARTON*
*M. CEMBALO*
*R.DUDA*

**ABSTRACT**

This paper describes the development of two training programs for teachers involved with the problem of French as a Language for Academic Purposes and draws tentative conclusions on the development of the concept of "Français Langue d'Enseignement Universitaire (F.L.E.U.)" . The countries concerned are Madagascar and Tunisia. Each program is described in terms of the background situation and the problems met with by students, the training scheme developed and the types of teachers involved. In Madagascar, the teachers taking part in the scheme are science teachers who train their students in the use of French, whereas in Tunisia, they are teachers of French. A short description of the curricula is given and recommendations concerning the implementation of training in French for Academic Purposes are put forward as a result of the experience gained from these two training schemes.

Le F.L.E.U. (Français Langue d'Enseignement Universitaire) pose actuellement un ensemble de problèmes aigus dans plusieurs pays francophones. Cet article rend compte de deux opérations de formation de formateurs au F L E U menées par le CRAPEL, l'une à Madagascar, l'autre en Tunisie. Ces opérations paraissent complémentaires par les enseignements que l'on peut en tirer. En effet, la première concerne des enseignants scientifiques qui tentent de régler en partie eux-mêmes les problèmes qui se posent dans leur établissement et la seconde des enseignants de français travaillant dans des écoles d'ingénieurs.

Ces deux pays ont en commun l'existence d'une langue nationale (l'arabe ou le malgache), perçue comme telle par la majorité des locuteurs au-delà des variations régionales ou sociales. Cette situation linguistique a permis l'arabisation ou la malgachisation, selon le pays, de l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, pour un ensemble de raisons historiques et techniques, le vecteur de l'enseignement supérieur reste, pour l'essentiel, le français. Cette situation complexe entraine des difficultés langagières considérables et croissantes pour les générations successives d'étudiants.

Il apparait donc de plus en plus nécessaire:
1/ de mettre sur pied des formules d'aide à la maîtrise du F L E U destinées aux étudiants déjà engagés dans des cursus universitaires;
2/ d'envisager une formation, dès le secondaire, aux compétences souhaitées chez les étudiants.

L'action du CRAPEL a porté essentiellement sur le premier point. Elle a permis d'identifier des objectifs et des contenus possibles pour les structures d'aide, et d'amorcer une réflexion méthodologique spécifique aux établissements concernés.

Au cours de cette réflexion, il nous est apparu que l'expression "français scientifique et technique", utilisée couramment dans le domaine de la "mise à niveau" en français des étudiants scientifiques, était lourde de malentendus de toutes sortes: nous dirons pourquoi selon nous il conviendrait de l'abandonner.

## I. MADAGASCAR

L'action de formation à laquelle contribue le CRAPEL concerne l'Etablissement d'Enseignement Supérieur des Sciences (E.E.S.S.) de Tananarive. Elle s'inscrit dans un projet général de mise à niveau linguistique des étudiants malgaches encouragé par la Mission de Coopération de l'Ambassade de France à Madagascar.

L'E.E.S.S., dont les fonctions de formation et de recherche sont similaires à celles d'une Faculté des Sciences en France, accueille environ 3400 étudiants en première année. Le taux d'échec est important et peut être imputé, au moins en partie, aux difficultés en français des étudiants. Compte tenu du nombre élevé d'étudiants de première année, une Commission *ad hoc* de l'E.E.S.S. chargée du problème de la mise à niveau linguistique a décidé de retenir les étudiants de quatrième année (niveau maîtrise) comme cibles d'une formation expérimentale à orientation communicative.

Ce choix présente plusieurs avantages: un nombre relativement peu élevé d'étudiants (environ 300), la possibilité d'orienter la formation non seulement vers les compétences académiques demandées par l'institution (exposé oral, rédaction de mémoires ou de synthèses par exemple), mais également vers des compétences souhaitées par des industriels. En effet, un grand nombre d'étudiants à l'issue de la quatrième année du cursus espèrent s'orienter vers le commerce et l'industrie (certains vers l'enseignement). Il est bien entendu que les enseignements tirés de l'expérience menée avec les étudiants de quatrième année doivent servir à terme pour les étudiants des années précédentes. Mais l'extension de l'expérience est autant fonction de la réussite de l'action actuelle que des moyens mis à la disposition des animateurs de cette mise à niveau linguistique.

Le travail préparatoire de la commission *ad hoc* de l'E.E.S.S. a débouché sur l'élaboration de six modules définis de la manière suivante:

MODULE 1: *rédaction scientifique*
Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de produire, dans sa spécialité, un texte cohérent et efficace. On entend ici par efficacité l'adéquation de l'expression au message visé.

MODULE 2: *prise de notes/compréhension de cours*
Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de sélectionner les informations pertinentes dans le cours et de les noter fidèlement.

MODULE 3: *lecture d'articles*
Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de repérer dans un texte de sa spécialité et de son niveau l'information pertinente à une recherche donnée.

MODULE 4: *exercices d'entrainement*
Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable de discriminer les formes d'expression selon les critères logiques.

MODULE 5: *communication pédagogique*
Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable d'exposer à l'oral, devant un public et en s'appuyant sur des notes succinctes, un point du programme, en termes simples et univoques.

MODULE 6: *communication professionnelle*
Au terme de ce module, l'étudiant devrait être capable d'intervenir, à l'oral, dans les situations prévisibles de la vie professionnelle: entretien d'embauche, réunion, exposé de projet, etc., selon les critères professionnels admis.

Ces modules ont fait l'objet d'un atelier de réflexion et de conception de dix jours animé par trois membres du CRAPEL. Près de soixante enseignants scientifiques y ont participé.

La formation proprement dite s'est déroulée pendant l'année universitaire 1989-1990, dans les conditions suivantes:
- les étudiants étaient volontaires, mais ils devaient se montrer assidus dans tous les modules mis en place. Deux cents étudiants environ ont suivi la formation, signe qu'une formation de ce type correspond à une attente importante.
- le travail effectué ne donnait pas lieu à une évaluation institutionnelle pouvant avoir des répercussions sur le cursus des étudiants. Il est important en effet que ce type de formation ne puisse donner lieu à une sanction, mais apparaisse au contraire à chacun comme un plus.

- ce sont les enseignants scientifiques eux-mêmes qui préparaient (en équipes) et mettaient en oeuvre les différentes séances. Celles-ci donnaient lieu auparavant à des simulations.
- une spécialiste de français langue étrangère a assuré tout au long de l'opération la coordination du dispositif. Ce rôle s'est avéré indispensable pour la réussite de l'opération
- l'équipe a disposé d'une bibliothèque, et de moyens suffisants en reprographie et en moyens de reproduction sonore.

Une évaluation à mi-parcours a donné lieu aux observations suivantes:

1/ Dans le domaine de la communication orale

Il est apparu que le niveau des étudiants malgaches avait généralement été sous-estimé, et que leur bagage linguistique est plus étoffé qu'on ne le pense généralement. C'est que les étudiants ne sont quasiment jamais mis en situation d'utiliser ce qu'ils savent en français (problème des effectifs nombreux). Ils sont souvent peu conscients de leurs moyens d'expression, n'ont donc pas confiance dans leurs capacités, et sont paralysés lorsqu'on leur donne la parole, ce qui provoque de nombreuses fautes. La séquence d'objectifs a donc été la suivante:

a) "déblocage de la prise de parole" ;
b) structuration de la prise de parole ;
c) prise en compte du destinataire ;
d) les savoir-faire de l'exposé oral.

Le défi dans le domaine de l'expression orale (faire en sorte que les étudiants surmontent leur peur de faire des fautes et leur réticence à prendre la parole) a semble-t-il été gagné pour une grande part: pour beaucoup d'étudiants, les progrès ont été spectaculaires, grâce à un minimum de pratique dans des conditions psychologiques favorables. Deux facteurs selon nous ont été déterminants:

- le fait que les enseignants n'étaient pas des spécialistes de français a permis *la mise de côté de toute référence grammaticale*: les étudiants ont en effet un bagage linguistique suffisant pour prendre la parole (même si dans un premier temps ce ne sont pas des productions très longues). Les mettre en situation de pratiquer la langue sans se focaliser sur les fautes permet de diminuer les inhibitions, et finalement le nombre d'erreurs linguistiques.
- la mise en confiance systématique, par l'absence d'évaluation normative.

2/ Lecture de documents.

Les étudiants ne lisent pratiquement pas en dehors de leurs cours. Ils ne lisent jamais d'articles scientifiques. Les activités proposées leur permettent donc en elles-mêmes une pratique de lecture. Le fait là-aussi que ce soient des enseignants scientifiques qui prennent en charge la formation permet de mettre l'accent sur la communication scientifique écrite plutôt que sur les problèmes linguistiques. Il semble que les étudiants, après une certaine réticence, parviennent, sous la pression de leurs enseignants, à surmonter leur tendance au mot à mot pour accepter de lire en fonction d'un objectif (recherche d'information, faire un schéma, chercher un plan, etc.).

3/Compréhension orale et prise de notes.

Le programme dans ce domaine s'est orienté vers les techniques de prise de notes au détriment de la vérification et l'entraînement de la compréhension orale.

Or, de l'avis même des étudiants, c'est cette deuxième orientation (compréhension orale de documents difficiles) qu'il conviendrait d'adopter. A terme il faudra envisager des modes d'entraînement flexibles et individuels (prêt de cassettes, centre de ressources).

## II. TUNISIE

L'action de formation à laquelle participe le CRAPEL en Tunisie concerne les établissements d'enseignement supérieur scientifique et technique. L'action a d'abord pris la forme d'une exploration des problèmes rencontrés aux différents niveaux de formation: les administrations universitaires, les enseignants, les étudiants.

Le point de vue des administrations a été formulé par les directeurs des établissements d'enseignement supérieur scientifique et le Recteur des Universités du Nord, administrateur des établissements d'enseignement supérieur de la région tunisoise et du nord du pays. De formation universitaire française ou parfois nord-américaine, les responsables sont spécialistes de disciplines très différentes.

Les enseignants peuvent être caractérisés par un certain nombre de points communs. Ils sont, pour la plupart, de formation littéraire, formés dans des départements de Lettres. Leur maîtrise du français ne présente pas de défaut mais aucun n'avait reçu de formation spécifique à l'enseignement du Français Langue Etrangère. Certains sont engagés dans des travaux de recherche littéraire. Leur statut n'est pas homogène : certains sont en poste à temps complet dans l'institution scientifique, d'autres partagent leur emploi du temps entre un département de Lettres et un établissement scientifique, d'autres, enfin, sont vacataires et dispensent des enseignements dans plusieurs institutions. Il est à noter qu'un seul des enseignants du groupe était de formation scientifique et enseignait une autre discipline que le français. Dix sept enseignants venant de treize institutions ont participé à la formation.

Les étudiants sont caractérisés par leur extrême diversité, tant géographique que disciplinaire. Regroupés en fonction des résultats à l'examen qui sanctionne la fin des études secondaires tunisiennes, ils sont, pour la plupart, éloignés de leur domicile familial. Leur "ancienneté" dans l'enseignement supérieur s'échelonne entre une et quatre années. Les tâches qui les mettent en contact avec le français vont des cours universitaires à la participation aux stages dans des entreprises où les langues utilisées sont d'importance et de statut très inégaux.

Les résultats des consultations ont été très variables. Il s'en dégage, cependant, un noyau central de préoccupations communes:
- un diagnostic de difficultés reliées à la connaissance et à l'utilisation de la langue française;
- l'inadéquation des formations proposées jusqu'alors, soit en termes de temps insuffisant, soit en termes de méthodes et de contenus inadaptés;
- la volonté de mettre en place des types de formation nouveaux.

Le diagnostic est très semblable à celui de l'action à Madagascar: les difficultés mises en lumière sont plutôt liées à l'utilisation des connaissances en français qu'aux connaissances elles-mêmes. Les domaines d'urgence définis ont déterminé l'ordre dans lequel les problèmes seraient abordés dans la formation.

La formation des formateurs s'est déroulée en sessions de travail de deux semaines séparées par un semestre au cours duquel les directions déterminées dans les sessions de travail étaient mises en place, au moins sous forme "expérimentale". Le dispositif s'inspire des formations en alternance, où se succèdent périodes de formation et périodes de travail en situation réelle. Le travail des sessions a successivement porté sur la compréhension orale, l'expression écrite, l'expression orale et la compréhension écrite, en fonction des priorités déterminées par le diagnostic initial.

Chaque session comporte une partie de travail théorique constitué d'un apport d'informations par le CRAPEL sur l'aptitude langagière considérée, l'élaboration d'un plan de travail des activités du semestre à venir et l'évaluation du travail effectué avec les étudiants à partir des thèmes des séminaires précédents.

A l'issue des six sessions de travail, réparties sur deux années universitaires, et qui ont eu lieu dans différents établissements à la fois français et tunisiens, un programme de travail a été élaboré à l'intention des étudiants des différents établissements. Il s'articule autour du travail sur les aptitudes langagières. Il est construit sur un principe de proportions de sorte que chacun des établissements participant à la formation puisse l'adapter aux données locales. Il propose une répartition du travail en fonction des objectifs, des types d'activités et des documents. On trouvera ci-dessous, à titre d'exemple, le programme de compréhension orale qui a été élaboré.

PROGRAMME DE COMPREHENSION ORALE

25 % à 30 % : Textes longs, discursivement opaques, sans bruit. Reconnaissance : formes.

10 % à 25 % : prise de notes :
- questions préalables
- compléter des organigrammes
- reconstruction de plans
- reformulations

8 % à 20 % : discrimination :
- mots rares
- opacité sémantique
- hypothèses de sens des mots

8 % à 20 % : prévision : syllabe, mot, phrase, fonctions langagières

30 % : Discours interactifs :
- discrimination d'intonation
  de registre familier
  changement de registre
- éléments non-verbaux

10 % : Discrimination : textes avec bruits
- accents
- débits rapides
- articulation faible

Une évaluation de la mise en place de ces programmes et de leurs résultats sur les institutions et les étudiants reste à réaliser.

## III. FRANCAIS SCIENTIFIQUE ? OU DIDACTIQUE EN FRANCAIS DE DISCIPLINES SCIENTIFIQUES ?

Utiliser l'expression "français scientifique et technique" pour désigner l'utilisation de la langue française dans des domaines scientifiques ou techniques est commode mais dangereux. Se focaliser sur la spécificité supposée d'une "langue scientifique" conduit à une impasse. Il serait utile de cesser d'utiliser cette expression qui conduit à de graves malentendus.

Il est difficile de parler d'une "langue scientifique" qui engloberait toutes les disciplines. Le lexique spécifique est bien entendu extrêmement variable, et au plan morpho-syntaxique, les points communs entre un cours de botanique et un exposé de physique des solides ne dépassent guère les traits fondamentaux : ordre des mots, morphologie verbale et nominale. Les différences seraient encore plus accentuées entre une présentation orale et un mémoire écrit.

A l'intérieur d'une même discipline scientifique ensuite, il est difficile de dégager des points commun aussi bien en termes de conduites langagières qu'en termes de morpho-syntaxe entre un cours magistral, des instructions données en séance de travaux pratiques, et un article de revue: dans ces différentes situations, on ne trouve pas les mêmes actes de parole. Cela n'est pas vrai bien sûr pour le lexique, mais nous considérons, avec nos collègues scientifiques, que l'apprentissage du lexique spécifique d'une discipline fait partie de la didactique de cette discipline, et même de l'activité scientifique proprement dite. Nous excluons le lexique scientifique du champ de notre compétence d'enseignants de français réfléchissant à l'apprentissage des disciplines scientifiques en français.

Pour ces différentes raisons, il parait peu efficace:

- de se lancer dans la description linguistique de corpus scientifiques avec l'espoir de rencontrer dans les régularités formelles la spécificité d'une langue scientifique que l'on pourrait ensuite enseigner: on n'évitera pas le risque de se perdre dans du repérage de formes. "Faute de modèle descriptif global, on tombe dans le catalogue de marques" (MOIRAND S.,1989), sans trouver de réponse à la question de la construction du sens (en production ou en compréhension). C'est qu'une "variété linguistique donnée n'est pas "spéciale" ou "spécifique" de façon absolue ou objective en vertu de ses structures formelles. Sa "spécificité" est plutôt le produit d'une relation particulière entre le discours et le ou les participants" (RILEY P., 1989).
- de faire avec les étudiants de l'"explication de textes scientifiques" ou de cours scientifiques enregistrés, en se concentrant sur la langue, et en pensant ainsi les familiariser avec les formes linguistiques propres au discours scientifique: quels critères permettent de déterminer, par exemple, qu'un document est plus représentatif qu'un autre de ce que les étudiants ont besoin d'apprendre?

Il y a en revanche des points communs entre les différentes disciplines scientifiques (que l'on compare par exemple un cours magistral en biologie, en géologie ou en chimie). Mais *ces points communs se situent non pas dans la langue utilisée (vocabulaire et morpho-syntaxe), mais dans les comportements langagiers et dans les actes de parole induits par des situations de communication semblables*: cours magistral, séances de travaux pratiques, organisation d'un article dans une revue spécialisée, mémoires et thèses.

En réalité, ce à quoi sont confrontés les étudiants ce sont des situations de communication dont la caractéristique commune est l'**enseignement en français d'une discipline scientifique**. Il nous paraît donc opératoire de commencer par procéder à un recensement des situations relevant de l'activité scientifique, et d'analyser les activités langagières qui y prennent place.

L'objectif d'une formation dans ce domaine consiste dès lors à préparer les étudiants à chacune de ces situations d'utilisation du français, en s'appuyant sur la compétence linguistique déjà acquise par eux. Dans les pays où le français est langue d'enseignement, les étudiants ont déjà passé un grand nombre d'années à suivre des cours de grammaire et de vocabulaire français, mais c'est le plus souvent dans l'emploi de ces connaissances que l'on relève des lacunes. L'exemple de l'université malgache est typique à cet égard. Dans la problématique de la mise à niveau en "français langue d'enseignement universitaire", c'est à l'**utilisation** des connaissances linguistiques qu'il est prioritaire de se consacrer, l'amélioration de la compétence linguistique se faisant alors par et dans les activités proposées.

Cela explique les orientations prises dans les deux actions de formation relatées ci-dessus:

- que faire avec des enregistrements de cours? Il sont extrêmement utiles comme matériau pour un entrainement à la compréhension de cours (écoute sur objectif, prise de notes, stratégies d'écoute orientée, utilisation des connaissances linguistiques pour mieux comprendre, etc.). Il s'agit grâce à ces échantillons de se familiariser avec la situation de communication et le discours que celle-ci engendre. Dès lors, il est probablement inutile de rassembler des corpus très importants, avec l'espoir (que pour notre part nous n'avons jamais vu se réaliser) d'en mener une analyse systématique qui soit rentable pédagogiquement.
- le raisonnement est le même avec des documents écrits de spécialité.
- en expression orale, il s'agit de repérer les situations dans lesquelles des étudiants sont susceptibles d'avoir à intervenir, et de les y entrainer à travers des simulations.

## CONCLUSION

A Madagascar, des enseignants scientifiques ont pris en charge les problèmes qui se posent dans leur Etablissement; en Tunisie, des enseignants de français se spécialisent dans la "mise à niveau" des étudiants scientifiques. Il s'agit de deux approches bien différentes de la formation, et, par suite, de deux problématiques de la formation de formateurs.

Dans le premier cas, les professeurs scientifiques sont amenés à raisonner surtout en termes de didactique de leur discipline, à réfléchir aux relations pédagogiques qu'ils entretiennent (à l'écrit et à l'oral) avec leurs étudiants, et aux savoir-faire scientifiques mis en jeu dans les apprentissages. Cette focalisation entraine l'avantage d'une centration sur les problèmes d'utilisation de la langue en situation plutôt que sur les caractéristiques linguistiques proprement dites. Elle a pour retombée positive que les enseignants se sentent remis en question dans leurs pratiques pédagogiques, ce qui nous a d'ailleurs conduits à associer à cette action une équipe de spécialistes de didactique des sciences (le LIRESPT, de l'Université de Paris VII).

Dans le second cas, il s'agit d'introduire les professeurs de français à la problématique de la didactique en français des sciences et techniques, et de les conduire à se centrer sur l'utilisation de la langue dans les situations d'apprentissage scientifique.

## BIBLIOGRAPHIE

MOIRAND S. (1989), "Le discursif et le conversationnel", in *Le français dans le monde*, n° 229, novembre-décembre 1989, Hachette, Paris.

RILEY P. (1989), "Keeping secrets : ESP/LSP and the sociology of knowledge", *European Journal of Teacher Education*, vol 12, n° 2.

# APPRENDRE A APPRENDRE EN GRAND GROUPE

*O. REGENT*

## ABSTRACT

Self direction seems to be a viable strategy to deal with large heterogeneous groups of learners. The experiment described here was carried out with 600 first year science students in a 30-hour EFL course. Priority was given to triggering a change of attitude in the students and making them reflect on their aptitudes and weaknesses as learners while conducting an individual project. Students responded positively to the scheme and said that the trust placed in them to select and assess their own work had increased their motivation and efficiency as learners.

L'augmentation des flux d'étudiants en première année d'université sans augmentation correspondante des moyens matériels fait que les enseignants de langues étrangères se trouvent souvent face à des groupes de 40 à 60 étudiants de tous niveaux de compétence linguistique et diversement motivés. Les modules de langue étant généralement courts et leurs coefficients faibles, on peut s'interroger sur l'utilité de tels enseignements. Nous avions tenté de résoudre ce problème à la Faculté des Sciences de Nancy en proposant un système d'apprentissage autodirigé que nous avons abandonné en raison de difficultés d'organisation (Régent, 1987). Cette année, nous avons utilisé les 30 heures d'anglais en première année pour induire une réflexion sur la langue et sur l'apprentissage suivie d'un travail individuel, ce qui devrait permettre à l'étudiant de prendre en charge la suite de son apprentissage.

## LES IDEES RECUES ET LES HABITUDES ACQUISES

Si les apprenants sortent du système scolaire avec des niveaux de compétence très variables, ils partagent néanmoins un certain nombre de certitudes et de représentations acquises au cours de leur expérience scolaire, et en particulier de la préparation à l'épreuve de langue du Baccalauréat. La forme de cette épreuve n'a pratiquement pas changé depuis 30 ans. Les changements d'orientation méthodologique intervenus depuis ont laissé quelques traces dans la formulation des objectifs et des paramètres d'évaluation, mais l'épreuve elle-même est restée fondamentalement la même.

Les programmes de langues actuels mentionnent la communication authentique et l'autonomisation de l'élève comme des objectifs à viser ; ils insistent sur la nécessité d'éviter tout bachotage, et contiennent des listes de structures syntaxiques et d'expressions à acquérir au fil des années. Quant à l'épreuve du Baccalauréat, si l'on en juge d'après les dernières directives publiées, il s'agit d'une forme de communication typiquement scolaire qui ne s'apparente guère aux situations de la vie courante. Les étudiants de sciences ont en général passé des BACs C ou D qui ne comportent qu'une épreuve orale en deux parties :
"un entretien en langue étrangère portant sur un document non étudié en classe par le candidat et fourni par l'examinateur (texte, document iconographique, document sonore);
un entretien en langue étrangère portant sur un document étudié en classe et choisi par l'examinateur sur une liste dûment authentifiée présentée par le candidat." (Note de service n° 85-177 du 29 avril 1985)

L'élève n'est donc évalué que sur une catégorie de discours : le commentaire de document. Les recommandations et modalités pratiques données en annexe de la même note de service font état de différents critères d'évaluation pour les deux épreuves : "Au cours de l'entretien portant sur un document non étudié en classe, les réactions spontanées du candidat et celles que suscite l'examinateur, témoignent du degré d'initiative et d'autonomie linguistique dont le candidat est capable, c'est à dire de l'étendue et de la qualité des connaissances effectivement mobilisables à l'improviste." La situation nous est présentée comme une situation de communication quasi authentique où le candidat pourra faire preuve d'initiative, d'autonomie, de réactions spontanées. L'examinateur devra évaluer plus spécifiquement "l'intelligibilité (du contenu exprimé) ; la correction (phonétique et morpho-syntaxique) ; la richesse, la souplesse et l'authenticité des moyens mis en oeuvre ; l'aptitude à argumenter ; la pertinence des réactions aux incitations d'un

interlocuteur ; quant aux qualités personnelles des candidats telles que la vivacité, la spontanéité, la curiosité intellectuelle, l'ouverture aux spécificités culturelles, la diversité des intérêts individuels, etc... elles ne devraient intervenir que de manière positive dans l'appréciation de leur performance." L'examinateur doit évaluer tous ces paramètres aux contours parfois flous tout en jouant son rôle d'interlocuteur bienveillant dans la situation de communication.

La seconde épreuve diffère de la première essentiellement dans le fait que le travail a été préparé au cours de l'année : "Au cours de l'entretien portant sur un document étudié en classe les exercices effectués permettent d'évaluer plus particulièrement l'étendue et la qualité du travail accompli pendant l'année sous la direction du professeur." On note que la liste de documents présentés comporte un minimum de douze pages de textes choisis pour leur valeur représentative de la culture et de la civilisation des pays ou l'on parle la langue étudiée. L'épreuve consiste à "lire à haute voix au moins un passage du texte choisi, à en faire un compte-rendu, à répondre à des interventions de l'examinateur et, s'il y a lieu, à en traduire quelques lignes. Ainsi conçue, l'épreuve fait intervenir des critères d'évaluation différents et variés:

> **1°** La lecture à haute voix révèle surtout le degré d'assimilation des caractéristiques phonétiques (phonologique et prosodique) de la langue étudiée ;
>
> **2°** Le compte-rendu permet d'apprécier (en premier lieu la qualité de l'expression orale discursive du candidat) la structuration et la pertinence de l'expression ; la correction de la langue ; la richesse de la langue ; éventuellement, l'aptitude à nuancer l'expression.
>
> **3°** La phase dialoguée de l'épreuve a pour but de valoriser l'aptitude du candidat à tirer profit de l'aide apportée par l'examinateur, c'est-à-dire à adapter ses connaissance à une intervention précise, à rectifier éventuellement une erreur, à apporter une information supplémentaire, à approfondir un point de vue. Cette dernière partie de l'épreuve ne pourra donner lieu qu'à une appréciation positive : une défaillance du candidat n'entrainera en aucun cas une baisse de la note déjà acquise.
>
> **4°** En fonction de la nature du passage choisi, la traduction fait la preuve de la fidélité au sens et aux différents registres de langue et de la précision et de la pertinence des transpositions lexicales et syntaxiques."

Malgré le caractère flou de ces directives il est possible de faire plusieurs remarques. C'est surtout l'expression orale qui est évaluée dans cet examen. Les aptitudes communicatives que l'on apprécie sont essentiellement scolaires : répondre aux sollicitations d'un enseignant pour commenter un document en prenant garde d'éviter les erreurs morpho-syntaxiques qui feraient perdre des points. La compréhension est le parent pauvre de cette évaluation. Totalement absente de la seconde épreuve, elle est à peine présente dans la première pour laquelle on précise que si le document proposé est un texte à lire, il devra être "bref (une vingtaine de lignes)" ; un document sonore devra être "bref et de très bonne qualité", et l'examinateur ne le proposera que "lorsque les conditions d'audition ne prêtent pas à contestation", ce qui doit suffire à décourager plus d'un examinateur.

L'examen, aboutissement de sept années d'études, a un impact considérable sur les représentations des apprenants. Ils ne se posent guère de questions sur sa valeur intrinsèque. Le commentaire dirigé d'une page écrite et le dialogue enseignant apprenant qui régule cette situation leur apparaissent comme le nec plus ultra de la communication : chacun est amené à exprimer ses idées et le

professeur corrige au passage les erreurs éventuelles en rappelant les règles de grammaire à appliquer. Ils voient cette pratique comme la meilleure façon de maintenir ses acquis et de les développer.

Les représentations de l'apprentissage dérivées de l'expérience scolaire et de la préparation du BAC sont communes à la majorité des bacheliers arrivant en faculté :

- il y a une seule bonne façon d'apprendre une langue, et le professeur la connait,
- on n'apprend bien qu'avec un professeur qui signale et corrige les erreurs,
- c'est le professeur qui sait ce que l'on doit apprendre et à quel moment,
- apprendre une langue, c'est essayer de penser dans cette langue, elle doit être la seule utilisée en classe,
- apprendre une langue, c'est mémoriser des mots, des règles de grammaire et des expressions idiomatiques,
- on n'en finit jamais d'apprendre une langue. Si on ne veut pas "perdre", il faut continuer de prendre des cours.

Les représentations sur la langue et la communication sont aussi peu nuancées :

- une langue est un ensemble de mots, de règles de grammaire et d'expression que l'on agence pour produire des énoncés compréhensibles,
- communiquer c'est parler, exprimer ses opinions et ses sentiments personnels, exprimer son accord ou son désaccord avec un interlocuteur ou une idée,
- si l'on est capable d'exprimer ses idées, on est également capable de comprendre son interlocuteur et de lire. Le plus difficile étant de parler, qui peut le plus peut le moins.

A leur arrivée à l'Université, les étudiants attendent du cours de langue la continuation de ce qu'ils ont déjà fait. Ils ne se rendent pas compte que les soixante heures de cours du Premier Cycle seront peut-être les dernières de leur cursus et que ce sera bientôt leur propre responsabilité de continuer à apprendre et de conserver leurs acquis. Pour qu'ils puissent ensuite continuer leur apprentissage en autodirection, il nous semble important de les faire réfléchir à la validité des idées reçues et de leur faire envisager la suite de leur apprentissage en termes d'objectifs individuels tout en leur offrant l'occasion de commencer à mettre en pratique cette nouvelle approche en bénéficiant de l'aide d'un enseignant. Voici comment nous avons organisé le module d'anglais pour tenter de réaliser nos objectifs d'autonomisation des étudiants tout en tenant compte de la nécessité de fournir à l'institution une évaluation qui tienne compte du niveau de performance en langue.

## OBJECTIFS

Notre premier objectif est le déconditionnement des étudiants et leur prise de conscience des différents paramètres composant l'acte d'apprendre par

- une réflexion sur les apprentissages antérieurs : il s'agit d'évaluer les habitudes acquises et de prendre conscience des insuffisances du système, en particulier dans le domaine de la compréhension écrite. En ne lisant qu'en vue d'un commentaire, les étudiants ont développé des habitudes de lecture lente. Ils n'ont pratiquement pas lu de textes de plusieurs pages, et encore moins de livres complets ;

- une réflexion sur les besoins : il s'agit ici de sensibiliser les étudiants aux conditions d'utilisation réelle de la langue. Le commentaire de texte et la paraphrase tels qu'ils les ont pratiqués ne sont utiles que dans les examens académiques. Dans une perspective professionnelle scientifique, il faut plutôt envisager des utilisations du type recherche et collecte d'informations en anglais en vue d'un traitement en français (situations de recherche documentaire, écoute de conférence, etc.) très peu d'étudiants se trouveront dans un avenir proche dans une situation où l'information collectée en anglais sera à retraiter en anglais. Les besoins immédiats en expression sont très limités ;

- une prise de conscience de l'importance du travail personnel. Après avoir subi des centaines d'heures de cours de langue dans leur scolarité, il ne leur en reste qu'une soixantaine en DEUG. Maintenir et développer leurs acquis sera ensuite leur propre responsabilité. Il faut donc qu'ils apprennent le plus tôt possible à ne plus dépendre de l'enseignant pour faire de l'anglais : ils devront savoir se documenter, trouver des documents à lire et à écouter, rechercher des contacts avec des anglophones ;

- une réflexion sur ce qu'est une langue, à quoi elle sert et comment l'acquérir. En remettant en cause les idées reçues, on pourra induire une prise de conscience de la diversité des profils cognitifs et des techniques d'apprentissages possibles. Chaque apprenant doit pouvoir tester différentes techniques d'apprentissage et en évaluer l'efficacité pour son cas personnel.

Toutes ces remises en cause ne se font pas du jour au lendemain. Les étudiants, même à 18 ou 20 ans ne sont pas prêts à entreprendre une réflexion méthodologique poussée ni à changer leurs habitudes. Ils ne sont pas assez motivés pour rechercher à priori autre chose qu'une note et beaucoup seraient ravis de voir perdurer la forme du cours de terminale.

L'objectif métacognitif est pour nous essentiel. Toutefois il s'agit d'un module de langue devant donner lieu à une évaluation de langue. Nous avons donc fixé également des objectifs linguistiques : le développement des capacités de compréhension écrite et orale qui nous semble avoir été un peu négligé dans le système scolaire. Ces aptitudes sont fondamentales à la fois pour la poursuite d'études scientifiques et pour l'autonomisation des apprenants : par la lecture et l'écoute de la radio et de la télévision, ils pourront accroître leurs connaissances passives et maintenir leur niveau. Les documents authentiques anglais sont faciles à trouver en France. Il s'agit donc également de faire prendre des habitudes de lecture et d'écoute pour le plaisir autant qu'en vue d'apprentissages spécifiques.

## ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS

Les 600 étudiants sont répartis en groupes hétérogènes de 40 - 50 et les séances de 3 heures qui composent le module sont organisées de la façon suivante :

- huit heures (1 h par semaine) sont affectées à la compréhension écrite et la lecture. Différentes techniques sont présentées et expliquées et pour que des étudiants de niveaux très différents puissent travailler en même temps sur les mêmes supports. Par exemple un article peut être accompagné de questions de compréhension globale en français. La procédure conseillée aux étudiants faibles est de lire d'abord les questions, chercher les mots clé dans le dictionnaire et se limiter ensuite au repérage des réponses dans le texte. Aux étudiants qui lisent déjà avec une certaine assurance, on conseille de ne pas utiliser les questions préparées par l'enseignant, mais de générer eux mêmes leurs propres interrogations à partir du titre et des illustrations pour procéder ensuite à une recherche d'informations dans le texte. Nous essayons de couvrir de cette façon le plus grand nombre possible de techniques de lecture et de compréhension écrite. Chaque apprenant peut choisir en fonction de ses capacités et de ses préférences. Tous les documents utilisés sont authentiques : des textes choisis pour leur intérêt scientifique ou technique dans New Scientist ou les rubriques spécialisées de périodiques courants, ce qui permet d'aborder au passage le lexique scientifique de base.
Cette partie du cours donne lieu à une évaluation qui est la même pour tous les étudiants : une épreuve de 45 minutes comportant des questions de compréhension sur un texte scientifique difficile. Cette épreuve est notée assez sévèrement afin de convaincre les étudiants de la nécessité de pratiquer régulièrement la lecture. Nous tentons d'enseigner le geste technique, mais l'entrainement est nécessaire et doit se faire individuellement en dehors des cours.

- Huit heures sont également affectées à la compréhension orale et aux stratégies d'écoute. A partir de documents sonores ou vidéo, nous montrons au groupe des techniques de travail : utilisation de l'image, du script, du dictionnaire, etc. , en précisant ce qui semble le plus approprié pour un niveau ou pour un objectif donné. Les étudiants peuvent ensuite tester les techniques abordées en laboratoire et peuvent s'ils le souhaitent copier la cassette pour continuer à travailler chez eux.
Ils sont également invités à créer leurs propres exercices à partir d'un enregistrement et d'une transcription. Nous cherchons à présenter un maximum de documents authentiques dont nous ne travaillons qu'une partie en classe. Ainsi l'étudiant peut choisir selon ses goûts le ou les documents qu'il pourra approfondir individuellement.
Cette partie du module donne lieu à une évaluation : questions de compréhension globale et courte transcription lacunaire sur une enregistrement.

Au cours de ces 16 heures de cours, nous insistons davantage sur les procédures et les techniques de travail que sur le traitement du contenu du document. C'est pourquoi nous faisons cet enseignement en français. Au début, cette utilisation de la langue maternelle choque profondément les étudiants habitués à la méthode directe et peu disposés à en envisager une autre. Ce choix est une première étape dans le processus de déconditionnement que nous engageons et nous permet d'amorcer les remises en question et les réflexions que nous souhaitons provoquer. La vérification de la compréhension se fait également en français car la préparation de l'épreuve du BAC crée des experts en paraphrase capables de "noyer le poisson" et de faire un commentaire même sur des textes qu'ils n'ont pas vraiment compris. L'utilisation du français les oblige à s'engager sur le sens et à révéler exactement ce qu'ils ont compris.

- les quatorze heures restantes sont utilisées pour le travail autodirigé sur un projet individuel ou à plusieurs. Chaque étudiant fixe lui-même son objectif avec l'aide de l'enseignant. Le choix n'est pas limité, mais nous lui demandons de justifier l'objectif en relation avec ses besoins prévisibles. Si, par exemple, un étudiant souhaite s'entraîner à la version en vue d'un concours, nous ne discutons pas la validité de l'objectif ; mais s'il veut faire de la traduction pour améliorer sa compréhension écrite, nous lui suggérons d'autres moyens de travailler vers cet objectif. Nous recommandons fortement à ceux qui ne sont pas bons lecteurs de choisir en priorité l'amélioration de leur technique de lecture. Nous fixons un seuil de 100 pages qui nous semble un minimum pour développer de véritables stratégies de lecture. Le choix de textes est libre : un roman, un ouvrage scientifique, des documents techniques , une collection d'articles. L'objectif est de réaliser la tâche en améliorant le rapport temps de lecture-compréhension et de tester différentes stratégies de lecture selon le type de texte. Pour des apprenants habitués à lire entre 20 et 50 pages par an et à passer une semaine sur une page, l'idée de lire plus de 100 pages en 14 heures semble presque utopique.

Un projet portant sur la compréhension orale pourra comporter de la prise de notes sur quelques heures d'enregistrement avec la transcription de quelques minutes, ou la transcription totale d'un document plus court. Un projet d'expression orale impliquera la production d'une cassette : enregistrement d'un débat, d'un exposé, interview d'un anglophone, post-synchronisation d'un film. Sauf raison spécifique (préparation de concours, installation imminente à l'étranger etc.), nous déconseillons aux étudiants de choisir l'expression écrite qui, à l'exception du courrier, ne leur sera pas utile dans un avenir proche.

## CONSEIL

Les quatorze heures dont nous disposons pour encadrer 45 à 50 étudiants ne permettent pas de donner à chacun autant de temps que nous souhaiterions. Chaque étudiant rencontre le conseiller au moins trois fois : deux fois en sous-groupe et une fois individuellement. Des permanences sont également prévues pour les aides ponctuelles.

Au cours des huit premières semaines, la troisième heure de cours est utilisée pour mettre au point les projets en quarts de groupes. Avec 10-12 étudiants, l'enseignant fait d'abord une sorte de brainstorming qui contribue à clarifier les notions de besoins, d'objectifs individuels, de techniques d'apprentissage, et d'où sortent les premières ébauches de projets. A la session suivante, un mois plus tard, tous les projets sont définis et le travail déjà engagé pour la plupart. On fait le tour des difficultés rencontrées et on met au point la forme que prendra le rapport final.

Nous disposons d'une petite bibliothèque sonore et vidéo et de quelques abonnements à des revues. Cette documentation est bien sûr à la disposition des étudiants, mais nous les encourageons fortement à chercher également des documents ailleurs : bibliothèques, librairies, à réaliser eux-mêmes leurs propres enregistrements radio ou vidéo et à rencontrer des anglophones en fréquentant les clubs de discussion en anglais dans l'institution et en dehors. Finalement la majorité des étudiants trouvent leurs documents à l'extérieur et cette démarche les rend beaucoup plus autonomes. Ils deviennent moins dépendants de l'institution et trouvent souvent du matériel mieux adapté à leurs goûts que celui que nous leur

proposons. Certains s'assurent également l'aide et la collaboration de personnes extérieures : amis de l'UFR Langues, Anglophones étudiant sur le campus, correspondants.
A la fin du trimestre, ce travail donne lieu à un compte-rendu oral d'environ 10 minutes par personne. L'étudiant apporte tous les documents sur lesquels il a travaillé, les notes qu'il a prises etc, et aussi un court rapport en français où il précise l'objectif visé, les techniques utilisées, les résultats obtenus et son évaluation.

Au cours de l'entretien, l'enseignant essaie de s'assurer de la quantité de travail effectué et de sa pertinence. Une note est négociée qui compte pour 1/3 dans l'évaluation finale.

## COMMENTAIRES

De tous les formats que nous avons essayés pour organiser ce court module pour grands groupes hétérogènes, celui-ci est le plus satisfaisant pour les apprenants comme pour les enseignants. L'analyse des rapports montre que notre objectif a finalement été compris : les étudiants ont au moins appris que l'apprentissage était leur affaire et qu'aucun enseignant ne pourrait apprendre à leur place. Ils ont aussi progressé en anglais et ont surtout mesuré ce qui leur reste à faire pour pouvoir tirer profit de leurs connaissances et les développer. Leurs choix de thèmes de travail montrent qu'ils ont pris conscience des lacunes de leur formation antérieure et de leurs besoins futurs. Environ 70 % ont choisi la lecture comme objectif prioritaire. Lire un livre en anglais représentait un véritable défi que tous ont relevé avec succès. Pour le choix de ce premier ouvrage, nous avions insisté sur l'absolue nécessité de se fier à ses goûts personnels et de chercher dans une catégorie que l'on apprécie déjà en français afin de pouvoir développer des techniques de lecture pour le plaisir : anticiper sur le récit, faire des hypothèses, aller les vérifier. Nous avions refusé d'établir une liste d'ouvrages recommandés afin que chacun cherche sans préjugés autres que les siens. Quelques étudiants ont dû changer de livre en cours de route car ils avaient mal choisi au départ (souvent sur des critères autres que leurs goûts : nombre de pages, conseils d'anciens professeurs ou d'amis).

La tâche accomplie, beaucoup ont déclaré avoir rencontré moins de difficultés qu'ils n'avaient craint. Ils se demandaient pourquoi on ne les avait pas encouragés à lire davantage au lycée et reconnaissaient qu'ils n'auraient pas tenté cette expérience s'ils n'avaient pas été obligés d'entreprendre un travail personnel noté. Reconnaissant la valeur de la lecture pour fixer des acquis linguistiques et les développer, un certain nombre avaient commencé à lire un second livre pour le plaisir.

Ceux qui avaient choisi des ouvrages techniques s'étaient constitué des fichiers lexicaux. Les autres projets ont porté sur la compréhension orale (prise de notes et transcription), et sur la constitution de dossiers de presse sur des sujets d'actualité et de civilisation. Pour des raisons d'organisation pratiques (difficulté pour trouver des partenaires et du temps pour se rencontrer), peu d'étudiants ont finalement travaillé sur l'expression orale de manière systématique. Quelques-uns soucieux d'améliorer leur intonation et leur débit ont transcrit les dialogues d'un film et les ont enregistrés en essayant de doubler les comédiens.

Dans l'ensemble, la réaction des étudiants à ce système a été très positive. S'ils s'en tiennent à leurs déclarations d'intentions, on peut espérer qu'ils continueront à lire et écouter de l'anglais pour le plaisir en attendant d'en avoir besoin dans leur profession. En tout état de cause, ils semblent avoir compris qu'ils peuvent aisément faire de l'anglais en dehors d'une salle de classe et de façon tout aussi profitable sinon plus. Ils ont exploré l'environnement à la recherche de documentation et d'interlocuteurs anglophones. Même si pour des questions de priorités et d'urgence ils délaissent momentanément l'anglais, le changement d'attitude paraît acquis et ils seront en mesure d'envisager une reprise de leur apprentissage par leur propres moyens.

Pour les enseignants, l'indice de satisfaction est bon, même chez ceux qui préfèrent normalement organiser leurs cours de façon plus traditionnelle. Les étudiants travaillent davantage dans ce système, en particulier les inactifs qui somnolent à longueur de cours et sont ainsi obligés de se prendre en charge. Il est plus fatiguant, mais aussi plus agréable de discuter avec des individus de projets et de la façon de les faire aboutir que de monologuer devant cinquante auditeurs sans réactions. Nous avons regretté de ne pas pouvoir consacrer plus de temps aux étudiants très faibles et qui auraient eu besoin de plus de conseils et de soutien. Mais ils n'en auraient de toutes façons pas eu davantage dans un groupe hétérogène de cinquante personnes.

Pour les mêmes raisons de temps et de nombre d'étudiants nous n'avons pas cherché à approfondir la question des profils cognitifs pour donner des conseils plus personnalisés. Nous avons surtout essayé d'agir sur la partie acquise des styles d'apprentissage qui est commune à tous les étudiants sortant d'un même système scolaire. Il est certain que les paramètres innés sont d'une importance aussi grande, mais plus difficile à cerner.

L'évaluation tenant compte pour 2/3 des compétences linguistiques et pour 1/3 de l'autoévaluation modulée du travail personnel a donné satisfaction à la fois aux étudiants et à l'institution. Nous n'avons eu cette année aucune contestation, ce qui avait rarement été le cas avec des groupes de niveau, ni lorsqu'une part plus importante avait été affectée à la note de travail personnel et à l'autoévaluation.

Ce système sera reconduit cette année avec quelques modifications car les groupes atteignent maintenant 55-60 étudiants, ce qui réduira encore le temps que l'on peut accorder à chacun.

## REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

REGENT O.(1977), "L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences", *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Nancy.

# KEEPING SECRETS : ESP/LSP AND THE SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE

*Philip RILEY*

**RESUME**

L'article analyse les notions de "spécialité" et de "spécificité" telles qu'elles sont utilisées dans les expressions du type "Langue de spécialité" ou "Anglais pour objectifs spécifiques. On y montre que la spécificité d'une variété donnée de langue n'est pas une caractéristique objective ou absolue définie par ses structures formelles, ses thèmes et ses normes. La "spécificité" est plutôt le résultat d'une relation précise entre le discours et les locuteurs, entre deux cultures, ou deux univers de connaissance. Il n'est donc pas très économique de s'engager dans des descriptions détaillées des caractéristiques linguistiques de variétés spécifiques de langue. Il est plus important de situer le problème dans le cadre d'une théorie générale de la sociologie du savoir au moyen de questions du type : "spécialisé pour qui ?", "qui sait quoi ?" et "quelles sont les modalités d'acquisition et d'utilisation des connaissances ?".

Une théorie de la sociologie du savoir sera nécessairement relative à l'individu et à la distribution sociale du savoir. Mais elle sera nécessairement une théorie du discours puisque le langage interactif est l'instrument principal par lequel le savoir, spécialisé ou non, est acquis, mémorisé et utilisé par les individus. Le didacticien préoccupé de langue de spécialité doit poser deux questions fondamentales. La première concerne l'asymétrie du discours : le discours contient-il ou suppose-t-il un savoir que l'apprenant ne possède pas ? La seconde concerne le degré de collaboration : le discours essaye-t-il de faire partager le savoir aux non-initiés ?

*"I am the Master of this college.*
*What I don't know, isn't knowledge."*

**(Lines on Jowett, Dean of Balliol College, Oxford from 1838 - 1893).**

*"Knowledge is power."*
**Francis Bacon**

*"Grace is given of God, but knowledge is bought in the market."*
**Arthur Hugh Clough**

*"Knowledge is of two kinds : we know a subject ourselves or we know where we can find information upon it."*

**Samuel Johnson**

## BACKGROUND

The historical development of LSP can be seen as a progressive broadening of horizons, with successive approaches being based on more and more far-reaching models of description (cf. Robinson, 1980). In the 1960's and early 1970's, for example, applied linguists working in ESP operated on the principle that the English of a given topic or content area such as chemistry, electrical engineering or prospective biology exhibited a characteristic **register** or configuration of lexical and grammatical features. **Register analysis** would identify those features and thereby stipulate the main elements to be included in the syllabus. (e.g. Halliday, McIntosh and Strevens, 1964.)

Such an approach is not without use or interest. However the very nature of its successes also demonstrated its limitations: when all is said and done, there really is very little, especially at the grammatical level, which is "specific" to scientific English. This realisation led teachers and applied linguists to raise their eyes above the level of grammar, of the internal structures of sentences, to look at **discourse**, the suprasential structures which make up the rhetorical organisation of texts. Texts, that is, could be described in terms of notional-functional sequences such as "Stating a purpose; reporting past research; stating the problem under investigation; presenting apparatus; describing experimental procedures." The aim of **discourse analysis**, then, is to identify and describe such sequences on the basis of units such as "acts" and "connectors". This, too, is an interesting and insightful approach to ESP, though in practice its application has been almost entirely limited to written texts. (cf. Trimble, 1985).

A third approach to LSP involves going from text to context, i.e. examining the target situation within which learners would be using their **L2** in terms of the linguistic and communicative features which determine that particular situation. (Munby, 1977). Two notions of exceptional richness underpin this approach: the first, obviously, is that of **situation**, borrowed from anthropology and in particular

from the ethnography of communication (Hymes, 1970). By looking at situations in terms of participants, roles, setting, key, topics, acts, objectives (etc.), it is possible to identify those parameters of communicative competence appropriate to them. In other words, and this is the second notion, it is possible to draw up a list of learners' needs (Richterich & Chancerel, 1977). By bridging the gap between the "text" and the individual, needs analysis also goes a long way towards meeting the requirements of a more learner-centred approach.

A last, recently-developed, tendency in LSP/ESP has been strongly influenced by research in fields lying outside applied linguistics, such as psycholinguistics, artificial intelligence and pragmatics. Cognitive process analysis involves studying the thinking processes that underlie language use. How do we go about processing and interpreting discourse? What knowledge and what strategies enable us to produce, interpret and participate in discourse? How is discourse and knowledge represented, and what is the relationship between the specialist's representations and those held by learners - their "mental models"? (Holland & Quinn, 1987) What is the relationship between representations and learning styles? (cf. a number of the articles in Willems & Riley, 1989).

It is one aspect of this approach to LSP - discourse as the distribution and activation of knowledge - which forms the topic of this article. But before turning to discuss that topic, I would like to make two further general points.

**1.** It would be historically and intellectually wrong to see the various "approaches" to LSP which I have outlined as merely a succession of fads or fashions. Rather, they are contributions to a progressive widening of our awareness of the different levels at which language operates - lexical, syntactic, semantic and pragmatic. In other words, we have accumulated these approaches rather than rejected them one by one in favour of newer approaches. We now recognise that what makes language varieties specific is not just the vocabulary or the grammar or the situation of use or whatever, but particular configurations of all of these.

**2.** My second point is more of a word of warning: ESP specialists can be ethnocentric. For example, it is almost impossible to find in the ESP literature any references to work in other LSP fields, such as le français fonctionnel or Fachsprachen. This is not just an academic objection, nor is it simply an expression of frustration at seeing people busy re-inventing the wheel. Such ignorance can have important and negative repercussions: for instance, some ESP textbooks are culturally very condescending. Even more important, though, is the presupposition that ESP implies a common set of notions and values ("Science") which is somehow impervious to the cultural and communicative differences invariably found in other varieties of language. There is increasing evidence to show that this is simply not the case, that the rhetorical structure and values of "scientific literature" and thought is subject to variation both intra and intercultural (Bureau & et de Saivre, 1987; Holland & Quinn, 1987). In what follows I shall try to indicate some of the reasons why this should be so. I will not, however, be restricting my attention to "scientific" discourse, as my main point is that "specialisation" is not simply a matter of topic or of linguistic forms but of how relevant knowledge is distributed and used. The domain in question might be scientific, but it might just as easily be legal or the language of betting shops or bargaining.

## 1. DISCOURSE AND THE SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE

What do the following kinds of discourse have in common:

gossip [1]
highly technical scientific literature
exolinguistic conversation [2]
doctor-patient interviews
works of vulgarisation
adult/child conversation
bargaining
teacher talk

"Precious little" is, I suppose, a normal enough first reaction, since there are obviously clear differences along most of the parameters usually used to describe discourse. Some of these genres are written, some spoken; some are spontaneous, others prepared; some are interactive, others single-source[3]. We would expect these differences to show up clearly in vocabulary and syntax or in rhetorical and interactive structure: and they do.

However, they also have something in common: they can all be seen as variations on a theme. That theme is the way in which knowledge is stocked, assumed and attributed, distributed and exchanged. In other words, it is helpful to approach the categorisation, analysis and description of discourse on the basis of social rather than linguistic questions. Such questions would include:

**(1)** Who knows what?
Is the knowledge common knowledge, or is it unevenly or differentially distributed? That is, is the discourse asymmetric?

**(2)** If the discourse is asymmetric,
- is the main purpose of the interaction to share the knowledge, to make it common and restore the informational equilibrium, or
- is the knowledge being used unilaterally by one of the participants, for example for diagnostic purposes or to preserve some aspect of the status quo, such as social control or to make a financial profit. In other words, is the knowledge in some sense "secret" or withheld?

**(3)** If the knowledge is indeed secret, what are the communicative strategies and practises employed by participants in order to bypass this obstacle to communication?

In brief, what are the relations between social knowledge and the nature and quality of the individual's participation in an interaction?

What I hope to do in this article is to show that certain aspects of so-called "specialised" discourse types are the result of the ways in which social knowledge is networked and negotiated. That is, their characteristic "differences" are communicative and are produced by variations in the ways in which knowledge is selected and distributed. At the risk of seeming pedantic, I think it is worth

(1) For an approach to "gossip as information management", see Paine, 1983.
(2) "Exolinguistic discourse" is any discourse where at least one on the participants is using a language over which s/he does not have full mastery. See Porquier, 1979 ; Riley, 1987.
(3) For a discussion of these terms see Holec, 1983.

reminding ourselves that the etymology of the word "communicate" is "making common". The approach suggested here is focussed on that central idea: to what extent and for what purpose knowledge is made common. Almost all recent work on negociation or communication assumes that it invariably is. As we shall see, such a presumption is naïve and obscures the primordial role of social factors in moulding discourse.

To put it boldly, not all discourse is "communicative". Doctors do not always share their knowledge with their patients, nor do policemen interrogating witnesses or examiners questioning students or second-hand car salesmen. As these examples show, the reasons for withholding knowledge vary considerably. It may be to diagnose, solve or test (most social groups whether formal or informal use some form of evaluation of relevant knowledge as an entry qualification). One of the most common motives for withholding knowledge is that its possession confers an advantage of some kind, very often social or financial. "Insider dealing" is by no means restricted to the world of high finance: ask for a spare part using technical terms ("A B25 flanged grummit") and you may halve your car repair bills. And knowledge is something we pay for every time we consult a lawyer or have the plumber in.

You may know the old story of the man who took his car to the garage because there was a large dent in the bodywork. The mechanic gave it a tap with a rubber hammer and the dent miraculously sprang out. "That'll be £50, please", he said. "What! £50 just for one tap with a hammer?" "No sir, the hammer tap only cost £1 - the other £49 is for knowing where to hit."

This approach contrasts with other approaches to discourse analysis and ESP/LSP where the characteristic of "being specialised" is seen as somehow inherent to a particular topic, vocabulary, grammar or style. Instead "specialisation" is regarded as social and relative: relative to the individual and to the way in which knowledge is socially distributed.

This is, of course resoundingly obvious and what it means can be paraphrased by asking

Specialised? Specialised for who?

To take the simplest of examples: legal texts in English or French, such as the following baffle me completely:

> "I am prepared, for the purposes of this case, to assume (without necessarily accepting) that Section 70 (1) (g) of the Land Registration Act 1925 is designed only to apply to a case in which the occupation is such, in point of fact, as would in the case of unregistered land affect a purchaser with constructive notice of the rights of the occupier; and it is to be observed that the words "actual occupation" are used in Section 14 of the Law of Property Act 1925 and were used in Barnhart v. Greenshields (1953) 9 Moo. P.C.C. 18, 34."

Such a text, though, is meat and drink to my elder daughter. To the objection that because she is a lawyer she must know things I don't know, I can only reply: quite. She, on the other hand, might well have problems coming to grips with a text on linguistics which I would regard as fairly basic. The perception of a text as specialised or otherwise depends first and foremost, on the individual's state of knowledge.

Knowledge of technical domains such as law or linguistics is only one aspect of the individual's social knowledge or culture. Other domains may include cooking, using the telephone, writing reports, telling jokes, praying, dancing, hunting, being polite, counting - "common sense", i.e. everything we need to know

in order to participate competently in social life. It is this knowledge and its role in realising and maintaining social reality which is the object of Study of the Sociology of Knowledge [4].

In very general terms, common sense exhibits the following characteristics:

(i) It is **socially transmitted**, learnt from parents, friends, acquaintances, teachers, arts, the media, literature. What you know is largely a matter of who you know.

(ii) It is **differentially distributed**: different people know different things. Any of the parameters of social identity (age, sex, profession, religion, etc) can be a source of knowledge.

(iii) Knowing **how knowledge is distributed**, who knows what, is itself an important aspect of common sense knowledge.

(iv) Common sense knowledge is to a large extent **encoded in language** (vocabulary, grammar, metaphor, rules of practical reasoning).

(v) The common sense world is **perceived as objective reality** and we presume that others see it the same way: this is the "natural attitude".

(vi) Common sense thought and reasoning are based on the natural attitude and natural language, that is, they are **context-dependent statements** rather than attempts to formulate "objective" truths and therefore have little in common with formal logic or scientific argument.

(Schutz, 1962; Mannheim, 1956; Leiter, 1980)

These points help us to understand the relationship between common sense knowledge and "specialised" knowledge. In particular, they underline what might be called the communicative parradox: that while common sense is variable and we know it to be so, it is what we take for granted, the scaffolding of presuppositions we use when we construct discourse. By and large, it is only when we become aware of a discrepancy between what we know and what we assume our interlocutors to know that we may have recourse to explanatory or compensatory communicative strategies. (Harding, 1984; Riley, 1987).

---

[4] The sociology of knowledge, then, is not a history of ideas, nor an epistemology. It deals with the world of common sense, of everything that passes for knowledge in a given society, its everyday realité. It has deep roots in sociology (Marx, Durkheim, Weber, Parsons, Thomas...) and in German philosophy (Husserl, Dilthey, Scheler... (Habermas) but two men merit particular recognition in this context : Karl Mannheim (1893-1947) and Alfred Schutz (1899-1959). Not only is it in their publicitations that the tenets objectives and methodology of the sociology of knowledge were first systematically thrashed out, but they themselves were involuntarily responsible for introducing their discipline to the English-speaking world, since they were both obliged to flee Nazi Germany. Mannheim went to the University of London, Schutz to the University of New York, where his teaching directly inspired the approach to sociolinguistics and discourse analysis known as ethnomethodology (Berger & Lackmann, 1966 ; Garfunkel, 1967 ; Cicourel, 1973, Leiter, 1980 ; Benson & Hughes, 1983).

The history of science generally deals with "immanent" scientific theories. Nonetheless, it is true that a scientific literature which is sensitive to social factors is gradually developing. See, for exemple, Kuhn, 1963 ; Merton, 1973 ; Boorstin, 1983). Mannheim (1936) provided a theoretical framework for such work, though it has not always been heeded. This is a pity, since his reflections on scientific model of thought would have provided a counterweight to work on discourse analysis and ethnomethodology which, probably unconsciously, has almost always concentrated on collaborative discourse situations such as service encounters (Aston, 1988 ; Ventola, 1987) the language of the classroom, calls to the Samaritans, and so on.

A useful introduction to the sociology of knowledge is Simonds, 1978.

For the moment, though, let us consider a communicative exchange from the point of view of common sense assumptions. The scene is a newsagents', A is a customer, B the shop assistant.

A : Newsweek?

B : Sorry, tomorrow.

It would be possible to gloss this exchange by making explicit a few of the underlying assumptions:

A : I have come here because I know that this is the sort of shop where objects such as the one I want can usually be obtained. I have the money necessary. However, I am unable to locate the object in question. I am, therefore, addressing you in your role of sales assistant since that is precisely the sort of information I expect you to have.

B : I appreciate the fact that you have come here to obtain a particular article in an appropriate (buying/selling) way and that my role is to manage that exchange. However, Newsweek is pubblished weekly on Thursdays. Since it is Wednesday today, I regret to report that I am unable to satisfy your request. Should you come back tomorrow, though, I will be willing and able to do so.... etc.

In such an exchange, there is an almost perfect congruity between the commonsense worlds of A and B, so that B's reference to an external condition is sufficient for A to understand why this request cannot be complied with. When the knowledge gap is wider, though, negotiation and explanation may be called for :

**1. A** : ..... and at the end of the parents' meeting they decided to organise a kermesse.

**2. B** : A what? What's a ker.... what did you...?

**3. A** : Oh it's a a kermesse it's a traditional... it's a sort of party for everyone connected with the school.

**4. B** : A prize-giving ceremony.

**5. A** : No (laughing) no, no we don't have those in French schools. It's games and dancing more.

**6. B** : Do you sell things?

**7. A** : Yes, cakes and lottery tickets and maybe things from people's attics.

**8. B** : Oh, I know - that's very that's funny, that's what we call a 'school fête'!

At the beginning of this passage, A uses a term (an item of knowledge) which is not known to B (kermesse). B immediately indicates that there is a problem and tries to identify it for A (2: A what?) at the same time appealing for help. A responds by providing a descriptive paraphrase (3: it's a sort of party). On the basis of the information provided, B forms and formulates a hypothesis (4: a prize-giving ceremony) but for sociocultural reasons this is inacceptable to A (5: no we don't have those in French schools). A continues to provide supplementary information for B to work on (5: It's games and dancing more). B now forms a second hyupothesis which he tests by asking A to confirm a further piece of identification (6: Do you sell things?) which A

had not provided. A confirms this hypothesis (7: Yes) and illustrates it with more detailed examples (7: cakes, etc). B is now confident that he understands what A means by "kermesse" (8: Oh, I know) and demonstrates that this is so by providing a translation (8....that's what we call a school fête!) The negotiation has been successfully concluded.
Two further points need to be made about this process of negotiation:

(i) A tries to base his explanations on what he presumes B to know already: items like 'school', 'party', 'games' and 'dancing', as well as the fact that the first of these items only occurs with the others on special occasions. Had the discrepancy between A's and B's knowledge been larger, there would have been more to negotiate.

(ii) Both participants employ a variety of different strategies during the process of negotiation (requests for repetition and clarification, paraphrase, analogy, translation, etc). These strategies are the primary linguistic mechanisms of negotiation in any face-to-face situation, but they acquire additional importance in exolinguistic discourse since they allow interactants to create - albeit fleetingly - a "common culture."

The above example is typical of collaborative discourse, where participants negotiate a common meaning together. Such discourse belongs to the category of "non-zero sum games" (Rapoport, 1986; Riley, 1987) which allow players on both sides to make a profit, as opposed to "zero-sum gains" where there is a winner and a loser, the games of the one exactly balancing the losses of the other. Amongst the conditions which are necessary if a discourse is to be regarded as collaborative are the following:

(i) Participants must wish to arrive at a common understanding or agreement.

(ii) They must be willing to share their relevant knowledge in order to improve the quality of their collaboration.

(iii) They must have at their disposition the communicative, cognitive and social resources necessary, that is, a set of strategies appropriate to the game in question.

**Bargaining as "LSP"**

Let us now turn to look at a very different discourse type indeed and one which I think most readers will willingly recognise as "specialised": bargaining in bazaar economies. Here we have a situation where, for reasons which will be detailed below, participants are not nearly as generous with their knowledge as they are in "non zero-sum games".

Bargaining, in the sense in which this term is used in the discussion of "bazaar economies" is not as common in Europe as it is in Asia, for example. This serves to underline the basic point that there is a direct connection between communicative practises and the distribution of information: when we Europeans go shopping there is usually no bargaining or haggling since prices are displayed and fixed.

Nonetheless, even in Europe, there are certain situations where bargaining is appropriate: when you buy a second-hand car, for example, or an old piece of furniture; at auctions, or open-air markets, not to mention the small ads in publications like "Exchange and Mart" which include the expression "o.n.o.". Knowing which set of communicative practises to employ in which situation

requires a personal "sociology of knowledge" which forms the basis of our communicative competence.

Bargaining can be defined simply enough as the negotiation of a price: the main characteristics of this type of situation are the following (Alexander & Alexander, 1987):

(i) By definition, no pre-established prices are displayed or announced.

(ii) Buyers and sellers have different objectives: buyers want low prices, sellers high ones. These objectives are not necessarily contradictory, though, since other factors "exterior" to the particular sale in question may have to be taken into account (the condition of fruit at the end of the day; "clientelisation" - will the buyer become a good regular customer or is he/she a "one-off" tourist; a feast-day with special culinary traditions, etc). This means that both zero-sum and non zero-sum games are possible.

(iii) Under these circumstances
- buyers will try to discover the current lower price range before starting the bargaining process: extensive search precedes intensive search;
- sellers will try to discover the quality of the buyers' information.

(iv) Information is difficult to obtain:
sellers compete with buyers, not with other sellers. The buyer can question other buyers and several sellers, i.e. they will conduct an extensive search before negotiations with one particular seller, but both groups have their own reasons for not wishing to divulge this information
- buyers because they do not wish to lose face and in the hope of exercising a downward influence on current prices, however small: they will quote prices lower than the ones they really had to pay;
- sellers because they do not wish to give away their lower price-range.

This is what leads Clifford Geertz (1983) to say that "The search for information - laborious, uncertain, complex and irregular - is the central experience of life in the bazaar," and it is this situation which determines the communicative characteristics of bargaining discourse:

(i) The overriding principle is that sellers try to confuse buyers as regards both the quality and nature of their knowledge and the current status of the negotiation.

(ii) The seller bids first if necessary.

(iii) Bids alternate.

(iv) "Backward jumps" are forbidden; that is, the buyer cannot offer less or the seller demand more than their own previous bid.

(v) Units may be changed ("Avocados are five francs each, but if you take a kilo....).

(vi) The buyer can break off the negotiation, walk away and come back later.

(vii) "Extras" may be added ("If you buy a dozen crayfish, I'll throw in the crown of dill for free").

(viii) Bluff: on both sides, participants try to give the impression that they are the best informed and to establish personal superiority in the field.

(ix) Patter: the seller will sing the praises of his goods.

(x) Either buyer and seller can change the object of bargaining (or the quality, etc.)

"By the way, have you seen my cucumbers?"
"Are you sure you wouldn't prefer something bigger?"

(xi) Bids should be honoured once they have been accepted.

Even a summary as succinct as this shows quite clearly that such negotiations operate on the basis of a social relationship where knowledge is not given away freely. It is this fundamental characteristic that makes the discourse "specialised", rather than any inherent features of form or content. Indeed, such features can be seen as an expression of particular communicative relationships (Myers, 1989).

## CONCLUSION

What I have tried to do in this article is to show that

(i) the way in which knowledge is distributed and used directly influences the communicative nature of the discourse concerned.

(ii) the notion of "specialisation" is best understood in terms of the relationship between an individual and discourse, rather than as a matter of formal linguistic features inherent to a given text.

The relationship between these factors could be tentatively diagrammed thus:

"Ordinary" discourse

"Specialised" discourse

The pedagogical implications of this analysis have not been considered here, but I believe that they are immediate and important. They can be summarised as follows:

Most language-teaching activities and materials are based on models where participants who become aware of an imbalance of knowledge are willing and able to resort to appropriate collaborative discourse strategies to restore the equilibrium. This is not really surprising, as classroom discourse itself tends strongly to fall into this category; teachers are there to explain, reveal and share various kinds of knowledge. The result, though, is a pedagogical world where everyone is on the sunny side of the street: native speakers who have time to give long, clear explanations and shop-assistants who are unfalteringly polite. A world where everyone is friendly, interested, honest, generous and helpful - and never is heard a discouraging word. An anarchistic society in Kropotkin's sense (1899) founded on the ideals of "mutual aid", "supporting institutions" and "rhetorical transparency", but which does not always correspond to social reality, since discourse can also be used to obtain or confirm an advantage, to dominate and to dissimulate.

It is instructive to spend a few minutes comparing textbooks or readers on almost any form of ESP with authentic documents. "Medical English" with a specialised article, for example. The textbook clearly sets out to help, explain, etc. The specialised article, on the other hand, does not only assume background knowledge, it uses it as a secret to confirm and protect the social advantages of the initiated. Until we take this difference into account, by preparing learners for non-collaborative discourse types, our ESP/LSP courses will continue to leave them at a social disadvantage. As Pierre Bourdieu has said (1982):

> *"Relation de communication entre un émetteur et un récepteur, fondée sur le chiffrement et le déchiffrement, donc sur la mise en oeuvre d'un code, l'échange linguistique est aussi un échange économique, qui s'établit dans un certain rapport de forces symbolique entre un producteur, pourvu d'un certain capital linguistique et un consommateur (ou un marché), et qui est propre à procurer un certain profit matériel ou symbolique... Les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un marché, caractérisé par une loi de formation des prix particulière: la valeur du discours dépend du rapport des forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs entendues à la fois comme capacité de production et capacité d'appropriation et d'appréciation ou, en d'autres termes, de la capacité qu'ont les différents agents engagés dans l'échange d'imposer les critères d'appréciation les plus favorables à leurs produits."*
> (Ce que parler veut dire, 1982, Paris, Fayard)

## BIBLIOGRAPHY


ALEXANDER J., ALEXANDER P. (1987), "Striking a bargain in Javanese markets", *Man*, 22/1: pp. 42-68.

ASTON G. (ed.) (1988), *Negotiating service: studies in the discourse of bookshop encounters*, CLUEB, Bologna.

BENSON D., HUGHES J.A. (1983), *The perspective of ethnomethodology*, Longman, London.

BOORSTIN D. (1983), *The discoverers: a history of man's search to know his world and himself*, Penguin, Harmondsworth.

BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

BUREAU R., DE SAIVRE D. (1987), *Apprentissage et cultures*, Karthala, Paris.

CICOUREL A. (1973), *Cognitive sociology*, Penguin, Harmondsworth.

GARFINKEL H. (1907), *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

GEERTZ C. (1983), *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*, Basic Books, NY.

HALLIDA M., McINTOSH A., STREVENS P. (1964), *The linguistic sciences and language teaching*, Longman, London.

HARDING E. (1984), "Les stratégies de compensation" in HOLEC H. (ed.) "Vers un cadre élargi pour la définition des objectifs de l'apprentissage des langues", *CCC/CE*, Strasbourg.

HOLEC H. (1983), "You did say 'oral interactive discourse'?" *Applied Linguistics*; I, 3, pp. 189-200.

HOLLAND D., QUINN N. (1987), *Cultural models in language and thought*, Cambridge University Press, Cambridge.

HYMES D. (1970), "On communicative competence", in GUMPERZ J., HYMES D., *Directions in sociolinguistics*, Holt, Rinehart, Winston, NY.

KROPOTKIN P. (1899), *Memoirs of a revolutionist*, Rogers, J.A. (ed) (1962), Grasset, London.

KUHN T. (1963), *The structure of scientific revolutions*.

LEITER K. (1980), *A primer on ethnomethodology*, OUP.

MANNHEIM K. (1936), *Ideology and utopia: an introduction to the sociology of knowledge*, (Tr. Edward Shiels), RKP, London.

MERTON R.K. (1973), *The sociology of science*, ed. Storer, Ancago, N.W.

MUNBY J. (1977), *Communicative syllabus design*, Cambridge University Press, Cambridge.

MYERS G. (1989), "The pragmatics of politeness in scientific articles", *Applied Linguistics*, 10, 1, pp. 1 - 35.

PAINE R. (1983), "What is gossip about? An alternative hypothesis", *Man*, 17, 278-285.

PORQUIER R. (1979), "Stratégies de communication en langue non-maternelle", *Travaux du centre de recherches sémiologiques*, 35, pp. 39-52, Neuchâtel.

RAPOPORT A. (1968), "Introduction" to CLAUSEWITZ C. van: *On war*, (1832), Penguin, Harmondsworth.

RICHTERICH R., CHANCEREL J.L. (1977), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Pergamon, Oxford.

RILEY P. (1985), "Strategy: collaboration or conflict", *Mélanges Pédagogiques*, pp. 91-116, C.R.A.P.E.L, Nancy.

RILEY P. (1987), "Who do you think you're talking to? Negotiation, perception and categorisation processes in exolinguistic discourse", in BICKLEY V. (ed.), *Languages in education in a bi-lingual or multilingual setting*, Hong Kong Institute of Language in Education.

ROBINSON P. (1980), *ESP (English for Specific Purposes)*, Pergamon, Oxford.

SCHUTZ A. (1962), *Collected papers I : the problem of social reality*, The Hague, Nijhoft.

SIMONDS A.P. (1978), *Karl Mannheim's sociology of knowledge*, OUP.

TRIMBLE L. (1985), *English for science and technology: a discourse approach*, CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS, Cambridge.

VENTOLA E. (1987). *The structure of social interaction*. Pinter, London.

## A SELECTIVE BIBLIOGRAPHY OF RECENT PUBLICATIONS ON ESP

**ELT documents published by Pergamon/the British Council:**

**101:** English for Specific Purposes (1978)
**106:** Team Teaching in ESP
**112:** The ESP Teacher: role, prospects and development (1981)
**117:** Common Ground: shared interests in ESP and communication studies (1984)

HUTCHINSON T., WATERS A. (1987). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge University Press, Cambridge.

KENNEDY C., BOLITHO R. (1984). *English for Specific Purposes*. Macmillan.

MACKAY R., MOUNTFORD A. (eds.) (1978). *English for Specific Purposes*.

McDONOUGH J. (1984). *ESP in Perspective: a practical guide*. Collins.

RILEY R. (ed.). *Discourse and Learning*. Longman, Harlow.

ROBINSON P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes)*. Pergamon, Oxford.

SWALES J. (ed.). *Episodes in ESP*. Pergamon, Oxford.

TRIMBLE L. (1985). *English for Science and Technology: a discourse approach*. Cambridge University Press, Cambridge.

WIDDOWSON H. (1963). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford University Press, Oxford.

# LEARNERS' REPRESENTATIONS OF LANGUAGE AND LANGUAGE LEARNING

*P. RILEY*

**RESUME**

Qu'est qu'un apprenant croit qu'il apprend quand il apprend "une langue étrangère" ? Qu'est-ce qu'il croit qu'il fait quand il est en train d'"apprendre" ? Quelles sont ses représentations de l'objet et du processus d'apprentissage ? Ces représentations font partie du système de croyances de l'individu, un système qui d'après des recherches récentes peut être abordé en termes de quatre catégories de représentations :

(i) Les représentations d'ordre général
(ii) Les représentations de soi-même
(iii) Les représentations des normes et des règles
(iv) Les représentations des objectifs poursuivis

Un corpus d'énoncés produits par un groupe d'étudiants anglophones de français langue étrangère est présenté et analysé sur la base de cette approche.

## INTRODUCTION

Although, in the words of John Trim, "the concept of autonomy has always been a major plank in the Council of Europe's platform", it is a concept which has been relatively obscured by the energy and interest generated around the communicative approach. However, a number of recent publications have redirected attention to the fields of autonomy and self-directed learning and, in doing so, have confirmed the original hypothesis (as exposed in Holec, 1979, for example) that the communicative approach necessarily entails an increase in learner-centredness and self-direction. In a nutshell, this is because the communicative approach aims at helping individuals to express their personal intentions, to select and perform those acts and to adopt those strategies which will enable them to attain their objectives in a manner appropriate to their particular situations : there can, therefore, be no question of off-the-peg solutions and some degree of self-direction and learner autonomy is a necessary and even defining characteristic of the communicative approach. Acquiring autonomy, the capacity to direct one's own learning, involves the learner in a number of decisions and acts which are traditionally regarded as appertaining to the role of the teacher. So the learner needs to adapt his/her representation of the teacher-learner relationship and of his/her function in the learning process. This is by no means an easy task since it usually involves going against "commen sense" and against all the learner's previous experience of language learning and teaching.

Four of these publications deserve particular mention :

- Anita WENDEN and RUBIN J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

- Leslie DICKINSON (1987). *Self-instruction in language learning*. C.U.P. Cambridge.

- Henri HOLEC (1988). *Autonomy and self-directed learning : present fields of application*. Council of Europe, Strasbourg.

- Viljo KOHONEN (1987). *Towards experiential learning of elementary English*. Department of Teacher Training, University of Tampere.

Taken together, these works clearly demonstrate that the notions of autonomy and self-direction have come of age, in the sense that they are no longer simply ideals to be striven after but the driving forces of a wide range of pedagogical projects and practises.

Despite the numerous differences in structure and approach which can be noted in the rich variety of schemes they describe, these books do share, then, a common commitment to learner-centredness and the communicative approach. A further point which emerges quite clearly, in both logical and practical terms, is that if we as teachers ('helpers', 'facilitators') are to help our learners to learn, both we and they need to have some idea as to what they think 'learning' is.

In this article, then, we will be discussing learner-representations of language and learner-representations of learning in general and language learning in particular, within the general context of the communicative approach.

## LEARNER REPRESENTATIONS OF LANGUAGE AND LANGUAGE LEARNING

Just what is it that learners think they are learning when they are learning a foreign language ? What does the term "English" or "French" or "German" mean to them? What does it represent affectively, intellectually, socially, politically ? What are their beliefs about it ?

What is it that learners think they are doing when they are learning a foreign language ? What are their beliefs about the nature of the activity they are engaged in, its different components, its purpose ?

Investigating such questions is obviously a complex and delicate business and given the central role of language in social life, it is not surprising to find that attempts to answer them are being made across the spectrum of the social sciences. For example (and as one would expect) cognitive anthropology continues to preserve and extend that discipline's traditional interest in the learning process in general (see Bureau and De Saivre, 1988 for an exceptionally rich sampling of this field). Similarly, research on learning and in particular learning style (Duda and Riley, 1990) is providing both useful insights and helpful investigative tools. The inter-discipline of the social psychology of language has focussed specifically on questions of attitude and representations, though not usually in the context of foreign language learning in the classroom (Giles and St Clair, 1979, is probably still the best introduction to this field). Work in applied sociolinguistics (Trudgill, 1984) has thrown into relief the pedagogical implications of such research, as have ethnographic studies of pedagogical practices (Green and Wallat, 1981), and analysis of exolinguistic discourse carried out within the general framework of the sociology of knowledge (Riley,1987).

Recently, attempts have been made to synthesise these various approaches into a coherent whole, ethnolinguistic vitality theory.This theory aims at describing and accounting for a group's ethnolinguistic vitality i.e. "that which makes a group likely to behave as a distinctive and active collective entity in intergroup situations" (Giles, Bourhis an Taylor, 1977). A considerable number of factors affecting this construct have been identified, including status, demographic and support variables. Although most of the appropriate research techniques in the social sciences have been employed, the main investigative tool in use at present is the Subjective Vitality Questionnaire (Bourhis, Giles and Rosenthal, 1981). This tool and the construct it represents have been widely usec in the study of ethnolinguistic phenomena and intergroup setting (e.g. Allard and Landry,1984). In terms of our immediate interests, though, the most relevant fields of application are obviously those of language attitude (Bourhis and Sachdev, 1984) and second language acquisition (Giles and Byrne, 1982). Here, the importance of subjective variables, i.e. the individual's perception of ethnolinguistic reality, his or her representat-ion of the linguistic situation, is regularly stressed by all the writers mentioned. In other words, my behaviour as a member of a group and with respect to other groups, will vary according to my beliefs about the linguistic siutation : and language learning is a crucial aspect of that behaviour.

In a most interesting discussion of this problem, Allard and Landry (1986) have proposed a model of "subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system". They argue that attitudes to language and language learning fall within the sphere of cognitive theories of behaviour and that the most appropriate model proposed to date is Kreitler and Kreitler's "cognitive orientation model" which they summarise thus :

"According to this model, all of human behaviour, with the exception of the rachidian reflexes, is guided by one's cognitive orientation. The Kreitlers postulate that human beings are constantly endeavouring, both consciously and unconsciously, to give meaning to various incoming stimuli in order to orient their behaviour... It is well documented that certain stimuli evoke responses of the conditioned reflex type. What happens, however, when the meaning of a stimulus is unclear and cannot evoke appropriate responses at the conditioned reflex level ? The Kreitlers postulate that it is at such times that complex higher level processes are initiated which typically consist of more extensive elaborations on the stimulus's meaning. Whenever the process of clarifiying a stimulus's meaning is engaged, meaning values, i.e. references to a stimulus's functions, purposes, states, etc. are regrouped to form clusters of beliefs. Beliefs, therefore, are cognitive units of meaning embedded in networks of belief".

In their research, the Kreitlers have identified and described four main categories of belief. Each category orients behaviour in specific and predictable ways:

**1. General beliefs**

"General beliefs establish factual (is/is not) relationships between meaning values which convey information about between meaning values which convey information about people, objects, events and situations or combinations thereof".

e.g. Small children often have pretty awful table manners

**2. Beliefs about self**

These "reflect relationships between meaning values which convey information about any aspect of self, i.e. habits, actions, abilities, feelings, sensations, etc".

e.g. I have very nice tables manners

**3. Beliefs about norms and rules**

These "reflect normative relationships (should/should not) about norms and rules of an ethical or non-ethical nature applied to people, situations, or combinations of aspects of these".

e.g. Small children ought to have decent table manners

**4. Beliefs about goals**

These "reflect desired relationships between meaning values intended to convey information about one's desiring or aspiring to act, behave, experience, possess, etc."

e.g. I want my children to acquire proper table manners

The studies mentioned above have shown this approach to be an extremely insightful one in the investigation of ethnolinguistic attitudes and behaviour. One only has to consider the examples given by Allard and Landry (1986) to see, albeit intuitively, why this should be so :

General belief :
Anglophones control most of the businesses and industries in my community.

Belief about norms and rules :
It is legitimate that anglophones maintain control of most of the industries and businesses in this community.

Belief about self :
I feel that I may not have the ability to succeed in the anglophone business community.

Belief about goals :
I would like to be accepted within the anglophone business community.

By distinguishing between these different categories of belief and by integrating them all into subjective ethnolinguistic vitality questionnaires, considerable progress has been made in the study of intergroup perceptions and activities, on the relationships between attitudes and actual behaviour. To the best of my knowledge, however, no attempt has yet been made to apply this approach to the foreign language classroom. As a first, tentative step, I would like to present some data concerning learners' representations organised on the basis of my understanding of Kreitler and Kreitler's categories. This data draws in an informal way on a number of recent and ongoing studies being carried out at the C.R.A.P.E.L. and involving Danish, American, Vietnamese, British, Nigerian and Moroccan learners of French (Cembalo and Regent, 1981 ; Cabut et al., 1983 ; Riley, 1986, 1987b). However, I have deliberately restricted my data to the representations of adult, anglophone learners of French : this point is an important one, since it means that most of the representations exemplified here will be familiar to or shared by European teachers. More striking cultural differences are mentioned in the conclusion.

Obviously, since all the factors determining societal, textual and individual sociolinguistic variation (sex, religion, profession, education, region, period, situation, genre, modality, culture, handicaps... etc) may influence the individual's beliefs and representations, the data fall far short of exhausting or illustrating the full range of representations even for a limited group.

**1. General beliefs**

- To learn a language, you need a teacher, preferably a native speaker.
- You need to follow a course, in a class with a textbook.
- The younger you are, the easier it is to learn a language.
- You have to start at the beginning.
- You have to start with the simple parts.
- The only real way to learn a language is to spend a long time in the country where it is spoken.
- French is a beautiful language.
- French is very difficult, especially the pronunciation.
- French is useful.

**2. Beliefs about norms and rules**

- French is much more difficult to pronounce than English, or most other languages, I think.
- People say French is clearer and more logical ; it may be true because French has much more grammar.
- You have to be much more polite in French, at least as far as the words go, but people can interrupt at any time and in lectures and meetings they have conversations openly.
- French doesn't vary like English does. You speak like you write and there aren't so many accents.
- The most important part, and the most difficult, is learning the grammar.

- Some languages have more grammar than others. In some languages, the rules are not so important as others.
- The French get easily offended if you make mistakes. They look down on you.

**3. Beliefs about self**

- I don't think I'll ever learn to speak French properly. I can manage the vocabulary and grammar and reading is easy, but I'm not gifted for languages and it is speaking and pronunciation that is the problem.
- Some people are gifted for languages. They have a good ear, they just pick it up. I am/am not one of these people.
- I need to be made to learn by a good teacher. Otherwise I'm just not disciplined enough.
- I sound stupid/childish/English when I speak French.

**4. Beliefs about goals in language learning**

- There is not much point in an English-speaker learning foreign languages.
- There is only one important foreign language -the one spoken by your customer.
- People from small countries learn lots of foreign languages because they are highly motivated.
- The ideal aim is to speak like a native-speaker, but of course you can't.
- You should try to learn as many words as possible.
- You need to learn the ordinary language before you start a language for specialised purposes.
- I just want to be able to make myself understood.
- What I had to do is learn to read, but really I want to speak more.
- If you want to get to know the French, you've just got to learn their language.

## CONCLUSION

Is this approach to the study and categorisation of learners' representations of language and language learning helpful -or does it simply tell us what we know already ? I suspect that for most experienced European language teachers the examples given were very familiar. However, this does not necessarily mean we have been wasting our time : they are familiar because, to a considerable extent they are (or have been) our own representations.

Learner-autonomy in institutional settings inevitably requires both teachers and learners to modify their representations of their respective roles and such an analysis can make a useful contribution to the process of negotiation.

Moreover, it is important to remember that such representations vary considerably from culture to culture. Let us consider briefly three examples :

(i) A Burmese student struggling with French confided that "pour moi, le mot "je" manque de précision". It is not sufficient to say that he missed the honorific particles of his native language : that would merely be a description of his problem, not a solution to it. For him, French was a clumsy instrument for the expression of social relationships and he felt permanently ill-at-ease when using it.

(II) One of the main funcitons of language in most European coutries is the expression and exchange of personal views and information. However, there are a number of cultures where this is not the case and where, therefore, such activities as discussions and debates, are regarded with distaste by learners. A "conversation class" with Finnish students is usually uphill word for the teacher, for example, because he/she the only person present who perceives the situation as one where everyone should take a turn at speaking. Complaining and badgering will only make things worse : only explicit analysis and discussion of the learners' representations of language and learning will be of any help.

(III) In most North African and Arabic-speaking countries rote-learning and chanting is one of the main classroom activities. European teachers who dismiss this out-of-hand because "they don't understand a word they are saying" completely miss the point : understanding (which is individual, personal) can take place gradually afterwards.

If we bear these points in mind when we look at quotations of the kind included in the mini-corpus above, it becomes clear that the representations they reveal are very "European", that far from being "natural common sense" they are based on culture-specific beliefs about language and learning.

## BIBLIOGRAPHY


ALLARD R., LANDRY R. (1986), "Subjective ethnolinguistic vitality viewed as a belief system", *Journal of Mulitlingual and Multicultural Development*, 7, 1-12, Multilingual Matters Ltd, AVON.

BANNISTER D., FRANSELLA F. (1971), Inquiring man : the psychology of personal constructs, Penguin, Harmondsworth.

BOURHIS K, GHILES H., ROSENTHAL D. (1981), "Notes on the construction of a subjective vitality questionnaire for ethnolinguistic groups", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2, 145-155.

BUREAU R., DE SAIVRE D. (eds) (1988), *Apprentissage et cultures : les manières d'apprendre*, Karthala, Paris.

CABUT H., DUDA R., PARPETTE C., TROMPETTE, C. (1983), "Où suis-je ? De la relation apprenant/environnement", *Mélanges Pédagogiques*, 29-52, C.R.A.P.E.L, Nancy.

CEMBALO M., REGENT O. (1981), "Apprentissage de français en France : évolution des attitudes", *Mélanges Pédagogiques*, 69-85, C.R.A.P.E.L, Nancy.

DUDA R., RILEY P. (eds.) (1990), *Learning styles ; acts of the first European Seminar*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy.

GILES H., BOURHIS R.Y., TAYLOR D.M. (1977), "Towards a theory of language in ethnic group relations",in Giles, H.(ed.) *Language ethnicity and intergroup relations*, Academic Press, London.

GILES H., BYRNE J.L. (1982), "An intergroup approach to second language acquisition", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.

GILES H., ST. CLAIR R. (1979). *Language and social psychology*. Blackwell, Oxford.

GREEN J., WALLAT C. (eds.) (1981). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, N.J., Ablex.

HOLEC H. (1980). *Autonomy and foreign language learning*. Council of Europe, Strasbourg.

HOLEC H. (1988). *Autonomy and self-directed learning : present fields of application*. Council of Europe, Strasbourg.

KOHONEN V. (1987). *Towards experiential learning of elementary English*. Dept. of Teacher Training, University of Tampere, Tampere.

KOLB D. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.

RILEY P. (1980). "Mud and stars : personal constructs, sensitisation and learning" *Mélanges Pédagogiques*, C.R.A.P.E.L., Nancy.

RILEY P. (1986). "Vos sermons sont vachement plus longs ! Crosscultural perceptions of French communicative behaviour". *Mélanges Pédagogiques*, 130-157, C.R.A.P.E.L., Nancy.

RILEY P. (1987). "Who do you think you're talking to ? Perception and negotiation processes in exolinguistic discourse". Paper given at the International Seminar on Languages in Education in a bilingual or multi-lingual setting. Institute for Langue in Education, Hong Kong.

TRUDGILL P. (ed.) (1984). *Applied sociolinguistics*. Academic Press, London.

WENDEN A., RUBEN J. (eds) (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice-Hall International, Englewood Cliffs, N.J.

# "THERE'S NOTHING AS PRACTICAL AS A GOOD THEORY" : RESEARCH, TEACHING AND LEARNING FUNCTIONS OF LANGUAGE CENTRES

*P. RILEY*

**RESUME**

Une analyse des fonctions remplies par une vingtaine d'institutions qui portent le terme "centre de langues" ou "centre linguistique" dans leur intitulé, permet de dresser une liste descriptive de celles-ci. Les fonctions principales identifiées sont :

(i) La recherche
(ii) La diffusion et la vulgarisation de la recherche
(iii) L'information
(iv) La formation des apprenants et des chercheurs-enseignants
(v) L'enseignement
(vi) La mise à disposition des ressources et des matériaux.

Chacune de ces fonctions est discutée à l'aide de concepts issus de la sociologie du savoir.

This paper was read at the National Conference on the study of English Language at Italian Universities, 17-20 January 1990 and we are grateful to the British Council and the University of Turin for permission to publish it here.

## INTRODUCTION

There is an old story about a doctor who came home late one night after doing his rounds to find his wife angrily waiting for him.

"Is something wrong, my dear ?" he asked anxiously.
"There certainly is", his wife replied. "The WC is blocked".
"Oh dear, oh dear. Well, never mind. I'll call the plumber first thing in the morning".
"I can't wait till then ! Anyway, when the plumber needs you, he doesn't think twice about calling you out at night";
So the doctor called the plumber and the plumber came. When the doctor explained what the problem was, the plumber expostulated :
"Do you mean to say you got me out of bed in the middle of the night just because of a blocked WC ?"
"Well, you got me out of bed in the middle of the night for an ordinary flu", said the doctor.
The plumber was silent for a second, then he sighed and said :
"OK, let's have a look at it, then". The doctor led the way to the toilet.
The plumber looked at it thoughtfully, his hand on the cistern, and then he opened his toolbag and took out a packet of aspirins.
"It's not serious", he said. He took out two aspirin tablets, threw them into the bowl of the WC and went on :
"There you are, that should do the trick. If it's not better in the morning give me a ring and I'll see what else I can do. That'll be £ 15, please. Good night".

Silly though it is, this story makes a number of points :

The first is that when you have a problem it is not necessarily a good idea to call in an expert immediately. You need to get your timing right.

Secondly, you should check on whether he is going to use it to his own private advantage.

The third and most important point is that general, all-purpose solutions may be completely inappropriate and ineffective in your particular case.

It is this third point which I would now like to develop, since I want to avoid giving the impression that there is any such thing as an 'ideal' language centre.

Only if centres are conceived and managed in ways which take into account local needs, interests and constraints is there any chance of them making a useful contribution to the institution of which they are a part and to the lives of the individuals – staff and students – connected with them. Clearly, different institutions and people have different needs, interests and constraints :

**LEARNERS** differ both as learners (learning style, motivation etc.) and in terms of their objectives.

**TEACHERS AND STAFF** differ as regards their fields of interest and competence and as regards their work-loads and working conditions.

**INSTITUTIONS** differ as to their aims as well as their academic, administrative and financial priorities.

In brief, then, language centres are 'context embedded' and any attempt to describe their meaning and functions must take into account the wider situation of which they form a part. So any attempt to develop a panacea, an ideal centre, however well-intentioned and, indeed, however well-researched, is bound to fail. It also follows that the idea of a language centre which does not do research is a nonsense, a contradiction in terms, since only research will allow the identification of and adaptation to local needs, interests and constraints. I shall return to the problem later.

In view of what has been said, it will be clear, I hope, why it is simply not useful to try to define what a university language centre "is". The essentialist approach here, as elsewhere in the social sciences (Janicki, 1988) simply leads to endless and fruitless terminological quibbling. Instead, I propose to adopt a functional approach: in other words, instead of asking what some notional language centre is or should be, I will be asking what language centres, real ones, actually do.

What immediately strikes the person who asks this question is the wide variety of replies. Language centres certainly do not all do the same things. Indeed, it is quite possible to find two language centres -- that is, institutions bearing that name – which have no common functions, no shared field of activity.

Table 1 is a list of the fields in which a number of language centres are active. It is probably not exhaustive and it is certainly not meant to be taken prescriptively - "This is what every language centre should aim at doing". Apart from practical limitations (the size of the budget or the staff, for example) it sometimes makes perfectly good sense for a centre to concentrate on such and such a field. There is at least one centre, for example, which is almost exclusively a centre for pure research and has no teaching or library service on any kind.

I will be situating any comments on Table 1 within the general framework of the sociology of knowledge (Schutz, 1962-1967 ; Mannheim, 1936) especially as that theory relates to the role of language in the categorisation and maintenance of social reality (Berger and Luchmann, 1966 ; Cicourel, 1974). Clearly, any language centre represents an institutional intervention in that process and as such its role cannot be described adequately without taking into account the nature of that intervention i.e its role in the distribution of knowledge throughout the social matrix. Indeed, only when language teaching and learning activities as a whole are conceptualised as a systematics for managing the negotiation of social knowledge through discourse, will it be possible to regard language didactics as an antonomous and consistent discipline, rather than as a patchwork of interdisciplines.

## 1 - RESEARCH

Not all language centres do research, in the sense of having institutional projects bearing labels with the word "research" ('study', 'investigation', etc) in their titles. However, there are a number of activities which, while they are not actually called research, deserve to be, in that they are serious attemps to solve problems, further understanding and improve performance. Examples would be tasks such as materials production or the management of self-access systems, neither of which is usually considered "noble" or "academic" enough to count as research.

Yet these tasks form an important part of most modern language teaching programmes and they require serious thought to be given to topics such as, for example, needs analysis and learning style. Needs analysis implies, at the very least, a solid grounding in the pragmatics of discourse as well as the conceptual and methodological tools for transforming the insights of discourse analysis into something which is useful to teachers and learners. Learning style implies, at the very least, the development of techniques for the observation and analysis of fundamental cognitive processes.

In other words, the management of self-access systems and the production of materials, if they are done properly, that is, in ways which take into account the specific characteristics of the people who are going to use them, necessarily entail the study of a wide range of social, linguistic and cognitive issues. Indeed, I feel that it is only by approaching such tasks as research that they can ever be carried out effectively and that to deny them the status of research is tantamount to saying that there can be no such thing as research in the field of language didactics in general.

Yet this is exactly what a certain number of people do say. Their argument is that self-access systems, materials production and the like cannot be considered as research because they are part of language teaching and learning, activities which are felt to be subsequent and therefore inferior to research. There is a considerable amount of confused thinking here, often aggravated by the individual's own academic background – physicists finding linguistic research unscientific, literary scholars finding it "too scientific" – and by ignorance of the relevant literature.

Paradoxically, this ignorance is often justified by the claim that "language teaching is an art " - a perfectly honorable and tenable belief but surely not one which should be used to preclude all further reflection and investigation. This "don't confuse me with the facts" attitude often masquerades as a sort of beleaguered humanism but is really only a lazy obscurantism, as can be seen by the interest the great humanists (Bacon and Milton, for example) took in educational and linguistic matters. This objection would be annoying but intellectually trivial were it not for the fact that it is sometimes enshrined or fossilised in academic structures.

For example, the "nomenclature des disciplines" of the CNRS (Centre National de Recherche Scientifique) contains no entry for language didactics (applied linguistics, language teaching). It simply does not exist as a valid field of research : the intellectual insinuations are as clear as the implications for individual and institutional advancement. Not that France is alone in this matter : I know of a case where the director of a very large language centre, author of a Ph. D and an important book on discourse analysis, was refused promotion to the rank of professor because "the post does not involve research". The person concerned is now preparing a second Ph. D. on colonial literature, a topic which is apparently better suited to the rigours of academic inquiry.

A second objection to the broad interpretation of pedagogical research which I have proposed goes like this : "Oh well, if you are going to call materials production and self-access and that sort of thing research, where do you stop? You might as well say, for example, that every time a teacher steps into a classroom he or she is doing research".

To which I can only reply "Quite". I see very little essential difference between good teaching and research. I will return to this topic later when we turn to different modes of research. For the moment, I will limit myself to the observation that it would be disastrous if the idea got around that research was something that can only be done by researchers in research centres. This is the white-coat mentality :

leave it to the scientists. Not only is this mentality socially dangerous, it is unscientific. The whole thrust of recent work in the social sciences is towards a more phenomenological approach, participant observation and fieldwork. One does not need to go so far as to reject completely the physical science paradigm : there will continue to be a place for quantitative and empirical methods. But we are working in the social sciences and the objects we study are social objects, such as "marriage", "lies", "an appointment", "the boss", "an apology", "a language centre", which, unlike physical objects such as stones, plants or animals, only exist by virtue of our social behaviour and language. Now whereas physical objects can often be plucked from their environments and examined in a laboratory without too much damage, this is notoriously not true of social objects. Remove them from their environments and they cease to exist.

Let us now look briefly, then, at a number of research modes. My reason for starting here is that, in my experience nothing does more to determine the character of a language centre than its choice of mode or modes. The sorts of activities, the kinds of questions asked, the ethos and even the atmosphere in the most general sense all seem to depend largely on this choice.

The list of research modes I have drawn up in Table 1 is precisely that – a list. It is not a careful taxonomy : the categories and criteria are not consistent and there are overlaps between the different modes. Nonetheless, it does seem to me to cover the most common modes or approaches adopted in universities :

### 1.1. Pure research

Pure research is usually thought of in terms of research for its own sake, the altruistic quest for knowledge. It is not carried out in the expectation of short-term, practical returns. This does not mean that pure research does not contribute sometimes to the understanding of linguistic or pedagogical matters, but it does mean that a pure research project will not be judged as a success or a failure on that basis.

Examples of pure research topics which come to mind are : language typology, communicative networks in bilingual families and cognitive models.

Such projects are necessarily theory-driven, that is the starting-point is theoretical and experiments and observations are carried out to test hypotheses derived from the theoretical framework in question.

### 1.2. Applied research

The word application here is an ambiguous one : are we talking about applications of or applications to ? In other words, are we applying a theory or aiming at a specific, non-theoretical outcome, a practical objective of some kind ?

Obviously, in the present context it is the expression "applied linguistics" which comes to mind. But as Henry Widdows on has pointed out, the ambiguity, is still there between "linguistics applied" and "applied linguistics", between the application of a theory and the creation and recognition of an autonomous discipline, having as its object of study the teaching and learning of languages. It is this second ambition which has led in recent years to the rejection in some countries of the expression "applied linguistics" because it is seen as implying a hegemony of linguistic theory over pedagogical practise.

## 1.3. Action research

Louis PORCHER has objected to the term "action research" because it gives the impression that other modes are forms of "inaction research". Although action research is the preferred mode at the CRAPEL, we are certainly not opposed to or uninterested in other modes. It just happens to be the one that suits us best.

Basically, action research is a way of identifying and selecting areas to be investigated, of putting your finger on what things need doing and in what order. It starts, then, not from a theoretical premise, but from the awareness of a problem somewhere in the learning situation (in a classroom, in a self-access centre, for a group or an individual, etc.). By its very nature, action research deals with real problems and real learners. This in turn implies that the centre has access to them, which obviously entails teaching and training functions of some kind, either within the centre itself (i.e. the centre runs various courses and learning schemes) or through the centre's intervention in other institutions (university language departments, on-site courses in hospitals, offices and factories, schools, etc) see Table 1, Section 5).

Another characteristic of action research is that projects which are defined and run in this way can only last as long as the problem or the group of learners with the problem, lasts. For example, if a group of Danish teachers of French is only in France for three months, then the life-span of any project bearing on them or their course will be limited to three months, plus advance warning, plus time for debriefing and analysis. This will tend to produce a multiplicity of short-term projects, rather than a small number of long-term projects. However, it should also be remembered that there are problems which are common to many different groups, especially at higher levels of generalisation such as "written expression" or "pronunciation".

Action research, then, is not theory-driven, in the sense that projects are not selected for their theoretical interest alone. However, this certainly does not mean that action research is atheoretical. In fact, it requires a considerable body of theory to provide the framework for the adequate identification and analysis of a very wide range of problems. This is one of the ways in which the teacher is like the researcher. I do not just mean that the teacher is continually engaged in action research, though that is quite true : every time a teacher looks for the best way to explain such and such a point to a learner, he or she is doing didactic research. The same is true when it comes to looking for suitable materials for a particular group or developing an activity that corresponds to a particular need. Even more important, however, is the fact that for both teacher and researcher "there is nothing as practical as a good theory". Only on the basis of a general theory can one identify and analyse – conceptualise – specific problems. And only a theory allows us to generate hypotheses, design experiments and evaluate results.

If I seem to insist on this point, it is because some teachers, like some researchers, like to imagine they can manage without theory. "I am just a practical person, working at the chalk-face with no time for all that airy waffle". But of course no responsible teacher goes into a class without any idea of what he or she is going to do and the second we decide to do one thing rather than another we have embarked on the royal road to theory. Selecting activity A rather than activity B or C or D implies that we have criteria of selection and criteria are eminently theoretical constructs. The researcher or teacher who says "I have no theory" is fooling him or herself.

In this respect, I am reminded of a quotation by the economist John Maynard Keynes, who said :

> "Practical men, who believe themselves to be quite exempt from any intellectual influences, are usually the slaves of some defunct economist".

## 1.4. Academic research

By academic research, I mean research which leads to some form of certification, either for the individuals or for the institution concerned, such as M.A.'s, and Ph.D's or, particularly in the early days of the institution's existence, official recognition and funding.

This can be an excellent way of finding and training new researchers. For example, at the CRAPEL this year we have seven first-year doctoral students attached to various research groups. I do not think we have ever had a case where such students have not made a useful contribution to "their" projects and of course, we like to imagine that they have benefited from the experience, too. It is also perhaps worth noting that four of our present sixteen members started with us in this way.

## 1.5. Hospitation

Hospitation refers to the practice of making the centre's facilities – rooms, documents and equipment – available to researchers who are not members of the centre and who are not the direct responsibility of the centre.

Examples of this practise would be :

- allowing a group of secondary-school teachers working on written texts to consult and photocopy documents in the centre's collection.

- the loan of portable TV equipment to two educational psychologists who wanted to record their consulting sessions.

- booking a room for a group of deaf researchers working on sign language who had no suitable place to meet.

There is no doubt that hospitation can be extremely demanding, especially when facilities are already hard-pressed. But apart from the Centre's responsibility to the Community at large, it is well work practicing hospitation where possible, because hospitation favours serendipity : the faculty of happening upon or making fortunate discoveries when not in search of them.

## 1.6. Didactic research

The growing dissatisfaction with the expression "applied linguistics" which has been mentioned above (p. ) has led naturally enough to the search for a more adequate substitute. In France, at least, the leading candidate is "language didactics", though I appreciate that this may not be suitable in a number of other countries where the word "didactic" has long been used in other senses.

When used by scholars like Henri HOLEC or Louis PORCHER, the expression "la didactique des langues étrangères" represents a claim for the independence and specificity of a discipline devoted to language teaching and learning. Research in this context, then, is to be seen not as the application of theories from other disciplines such as psychology, sociology, philosophy or even linguistics, but as the development of a theory (and a body of knowledge) of language teaching and learning.

Obviously, the researcher in language didactics remains free to consult other disciplines as and when necessary, but he or she :

- will not be limited to any <u>one</u> discipline for help and inspiration.

- will translate the concepts and techniques of other disciplines in terms of didactic priorities i.e. will only employ them insofar as they are of didactic interest and will transmute their substances from the "base metals" of sociology, anthropology or whatever into didactic gold.

## 2. <u>PUBLICATION</u>

"Publication" in this context is taken to mean not just the publishing of articles, reports and books, though that is included, but the <u>making public</u> of research in the widest sense : the diffusion of research and the placing of research results in the public domain.

The importance of this function of a centre will obviously depend on just how much research is carried out, but clearly research which hides its light under a bushel is hardly worthy of the name, not simply because it remains unknown, but because it is not available for scrutiny by the rest of the scientific community. As in all the sciences, only research which is fully accessible, that is, which provides not just results and discussion but also full details of the experimental conditions and observational circumstances, can be described as being in the public domain. Only when such details are available can experiments be criticised and replicated or hypotheses be confirmed or disproved.

It is this aspect of the centre's work which brings to the fore its role in the creation, stocking and distribution of knowledge. If research is regarded as the creation of knowledge, then the form of publication will largely determine the way that knowledge is stocked and represented. But still more important is the choice of social group or public to be addressed, since it will be this choice which determines the social networks into which the knowledge is fed and the discourse variety which is appropriate.

## 2.1. Reports, Articles, Books

For the reasons which have been mentioned, members of the centre will do their best to communicate with other members of the (scientific) community : knowledge which is not shared cannot be used as a basis for further discussion, it merely becomes either an obstacle or a weapon. The range of types of publication is far too wide to be analysed here, but one particular kind deserves mention : the "in-house magazine". Most, though not all, language centres have their own journal or series of occasional papers (*Les Mélanges Pédagogiques du CRAPEL, Jyväskylän Kielikeskusuutisia, Occasional Papers of the CLCS*, Trinity College Dublin, etc.). Apart from their principal role of purveying scientific information these publications (like any other discourse) go a long way towards establishing the centre's social identity and influencing other peoples' perception of it.

## 2.2. Organisation of scientific meetings

Whether it is a conference, a congress a colloquium or a seminar, the main purpose of a scientific meeting is the exchange of research findings (etc) with other specialists. However, by bringing the scientific community together, such meetings also play an important social role : after all, members of a community are, by definition, people who have something in common. Part of that "something" will be the knowledge negotiated and shared on such occasions. The nature of that knowledge (for example, the status and position attributed to it by the individual, its socio-cognitive "site") will necessarily be influenced by the modalities of acquisition. An interactive discussion, whether a panel session before a plenary audience or a natter in the bar, has repercussions on the ways in which knowledge is perceved, formulated, distributed and acquired.

## 2.3. Vulgarisation and representation

Vulgarisation, that is, the making known of scientific ideas and findings to the general public, is obviously of the utmost importance on what are, after all, the social sciences. Moreover, not only does the work carried out in language centres concern most members of society, in the end it is them that foot the bill.

Representation is the "stand up and be counted" function : it involves making sure that the discipline's voice is heard on matters which fall within its field of competence. Discussions in the media, public meetings, committee meetings and the activities of associations of various kinds all provide channels for the distribution and maintenance of knowledge. This should not be seen as a policy of militant interventionism, which would probably be counter-productive anyway. Rather, it is a modest but realistic appraisal of the contribution which language studies can make to public education in the widest possible sense. This sense includes things like improving methodology and materials, but it also means creating the conditions necessary for an atmosphere of tolerance and mutual respect.

## 3. INFORMATION

Much of what has been said above under the heading "publication" obviously applies *mutatis mutandis* to the "information" function. There are, however, two important differences.

- Information is not limited to the centre's own activities but to a greater or lesser extent represents a pooling of the work and activities of other centres and other colleagues.

- Information goes beyond the content of the discipline and into its structures: jobs available, courses being run, etc.

Networking in this context might, therefore, refer to putting teachers in contact with potential employers. But it can also refer to

- Skills exchanges e.g. two learners with different mother tongues help each other to learn one another's languages.

- Informal groupings of people with the same learning objectives.

- Putting researchers in touch with one another, e.g. by passing on visitors from one centre to another or by introducing them to other researchers in the same field.

A further aspect of information in this context is information about what materials are available, and where. This may simply take the form of a pile of publishers, catalogues, but it could be a considerable collection of pedagogic and authentic materials (section 8 in Table 1) together with forms of evaluation tests and questionaires aimed at helping teachers and learners make informed choices.

## 4. TRAINING

In those centres which adopt or which are to any extent interested in learner-centered approaches to language learning, the training function will be an important one. It would be wrong to imagine, however, that training will be restricted to learners, since such approaches necessarily entail a shift in the roles of all the participants involved in the learning activities : learners, teachers and helpers, teacher- and helper- trainers and researchers.

### 4.1. Learner training

By learner training I mean the guided development of the capacity to learn. Learning, seen as an extension of the meanings available to the individual, is a process carried out by learners, not something which is done to them by other people. Most learners, though, need to learn to learn, which means that the centre will try to provide the resources identified in Table 1.7 : self-access systems, self-directed learning programmes, counselling, etc. (Riley, 1985, Dickinson, 198 : Little, 1989).

## 4.2. Helper training

Knowing how to use those resources is a major part of learner training and the people whose task it is to help learners acquire the necessary skills are often called helpers, to distinguish their roles and aims from those of traditional teaching. Acquiring the necessary skills is not only a matter of work techniques, although they are an essential part : other skills are the ability to identify needs and objectives, to select suitable materials and to plan, organise, evaluate and implement elements in the learning programme. This means that helpers have to share knowledge, rights and decisions with learners which were previously the monopoly of teachers, as well as managing the various resources already the mentioned. Doing so is not easy and goes very much against the grain of academic tradition, which is why the helpers themselves usually need training.

It goes without saying that most centres will continue for the foreseeable future to participate in more traditional teacher-training programmes.

Other factors which will influence the kind of training provided by a centre include :

- the relative emphasis placed on mother-tongue and foreign languages in the centres various activities;

- whether the training is initial or in-service;

- whether the course or programme is intensive or extensive;

- whether the contents of the programmes have specific characteristics : LSP, sociocultural aspects of language use, methodology;

- whether the trainers are members of a special interest group of some kind : the deaf, welders, secondary school teachers, etc.

## 4.3. Researcher training

One way in which a language centre might contribute to the training of researchers has already been mentioned (p. ), namely, by admitting postgraduate students into research groups within the centre working on topics which are relevant to the students' dissertations. Not all centres make preparation for a formal academic qualification obligatory, though. Colleagues from other institutions in the region, or on sabbatical leave from somewhere on the other side of the world, may also be drawn into the centre's activities in a relatively informal way. The logistic problems can sometimes be hair-raising : simply finding mutually convenient dates and times for regular meetings, for example, when each person has their own timetable, can require long and delicate negotiations. But where there's a will, there's a way and language centre staff are usually very positive about the contribution made to their work by "outsiders".

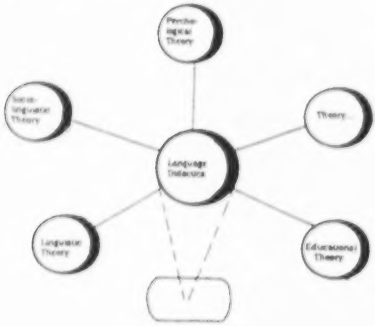
Where research is carried out in groups or teams, it becomes a source of "permanent education" for all concerned, whatever their age or status. In this sense, research is like learning.

Diagramme 1 : PURE RESEARCH

Diagramme 2 : APPLIED RESEARCH

Diagramme 3 : ACTION RESEARCH

Diagramme 4 : DIDACTIC RESEARCH



# BASIC ELEMENTS IN A SELF-ACCESS LANGUAGE LEARNING SYSTEM

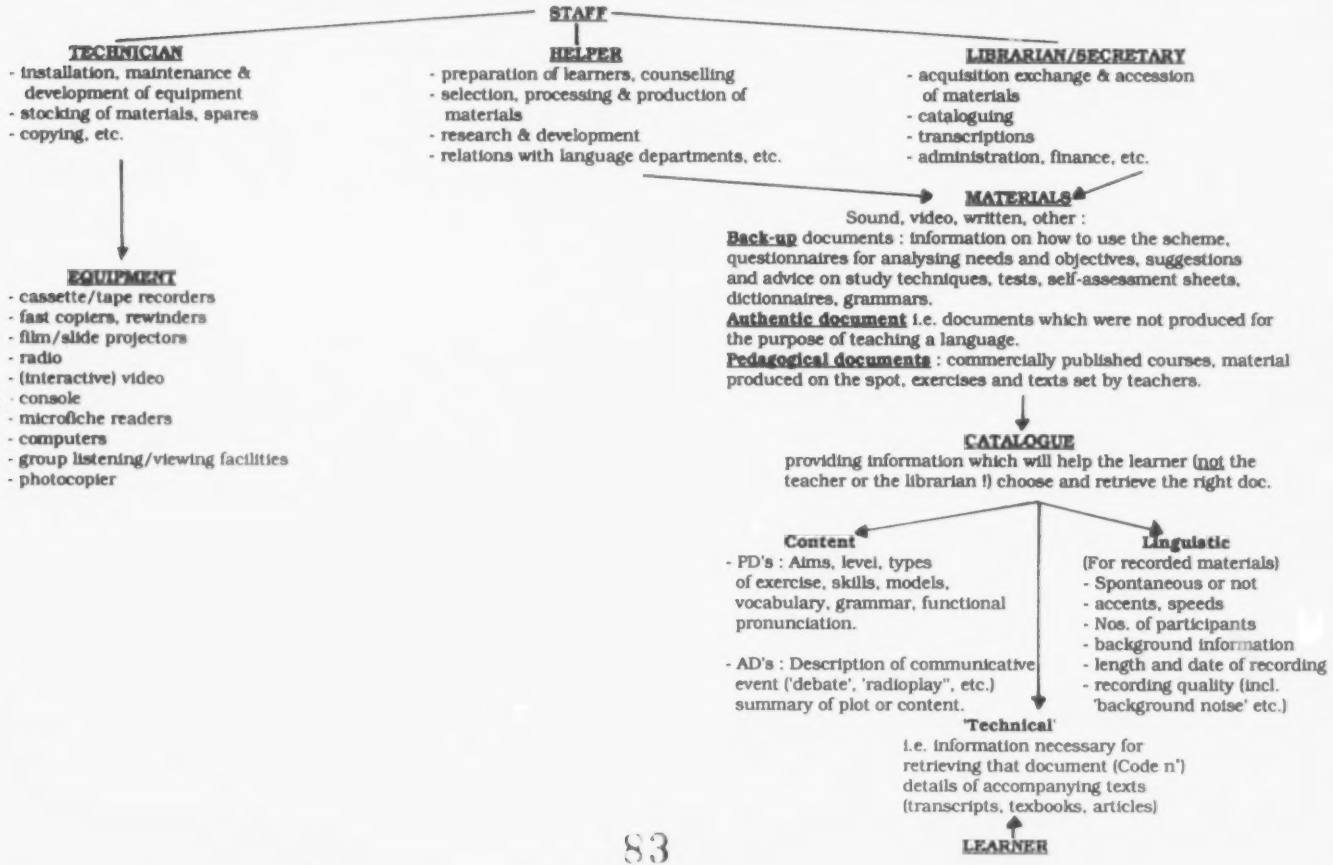
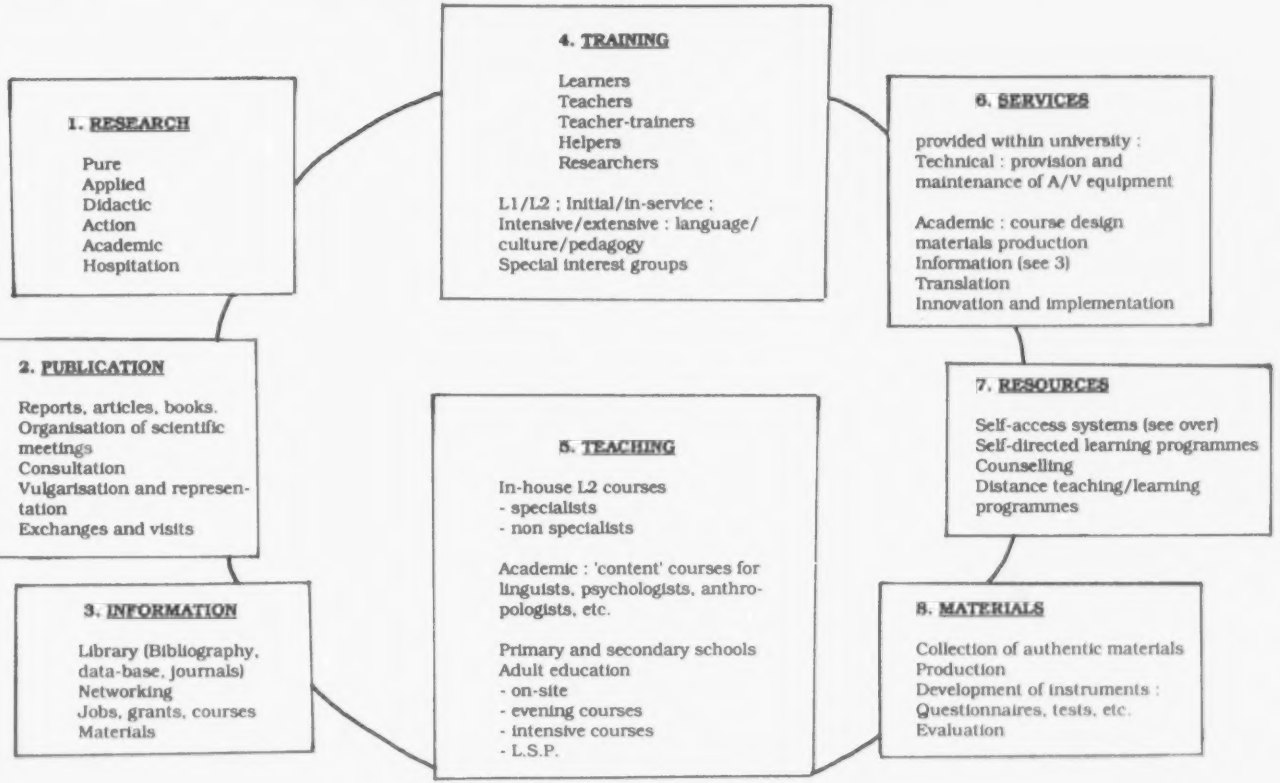

STAFF
TECHNICIAN
- installation, maintenance & development of equipment
- stocking of materials, spares
- copying, etc.
HELPER
- preparation of learners, counselling
- selection, processing & production of materials
- research & development
- relations with language departments, etc.
LIBRARIAN/SECRETARY
- acquisition exchange & accession of materials
- cataloguing
- transcriptions
- administration, finance, etc.
EQUIPMENT
- cassette/tape recorders
- fast copiers, rewinders
- film/slide projectors
- radio
- (interactive) video
- console
- microfiche readers
- computers
- group listening/viewing facilities
- photocopier
MATERIALS
Sound, video, written, other :
Back-up documents : information on how to use the scheme, questionnaires for analysing needs and objectives, suggestions and advice on study techniques, tests, self-assessment sheets, dictionnaires, grammars.
Authentic document i.e. documents which were not produced for the purpose of teaching a language.
Pedagogical documents : commercially published courses, material produced on the spot, exercises and texts set by teachers.
CATALOGUE
providing information which will help the learner (not the teacher or the librarian !) choose and retrieve the right doc.
Content
- PD's : Aims, level, types of exercise, skills, models, vocabulary, grammar, functional pronunciation.
- AD's : Description of communicative event ('debate', 'radioplay", etc.) summary of plot or content.
Linguistic
(For recorded materials)
- Spontaneous or not
- accents, speeds
- Nos. of participants
- background information
- length and date of recording
- recording quality (incl. 'background noise' etc.)
'Technical'
i.e. information necessary for retrieving that document (Code n°) details of accompanying texts (transcripts, texbooks, articles)
LEARNER

**TABLE 1**

## SOME FUNCTIONS OF UNIVERSITY LANGUAGE CENTRES



## CONCLUSION

It has not been possible to go into every topic mentioned in Table I in equal detail, but what I hope to have done is to show that language centres are and should be products of their local situations. This means that they will take on a multiplicity of forms and functions, but if we consider them as essentially mechanisms for the critical study and distribution of knowledge it is still possible to discuss their roles and functions in a consistent and useful way.

## BIBLIOGRAPHY


BERGER P., LUCKMANN T. (1966), *The social construction of reality*, Penguin, Harmondsworth.

CICOUREL A. (1974), *Cognitive sociology*, Penguin, Harmondsworth.

DICKINSON L. (1987), *Self-instruction in second-language learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

DUDA R., RILEY P., (1990) (eds.), *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, Nancy.

JANICKI K. (1989), "A rebuttal of essentialist sociolinguistics", *International Journal of the Sociology of Language*, 78, pp. 93-105.

LITTLE D. (1989) (ed.), *Self access*, Authentik, CILT, London.

MANNHEIM K. (1936), *Ideology and Utopia: an introduction to the sociology of knowledge*. (Tr. Edward Shils), RKP, London.

RILEY P. (1985) (ed.), *Discourse and learning*, Longman, London.

SCHUTZ A. (1962), *Collected Papers 1 and 2. I: The problem of social reality. II: Studies in social theory*, The Hague, Nijhoff.

SCHUTZ A. (1967), *The phenomenology of the social world*, Evanston, Northwestern University Press, Northwestern.

# TOTAL INFORMATION
## from
## Language and Language Behavior Abstracts

Lengthy, informative English abstracts - regardless of source language - which include authors' mailing addresses.

Complete indices - author name, book review, subject, and periodical sources at your fingertips.

Numerous advertisements for books and journals of interest to language practitioners.

NOW over 1200 periodicals searched from 40 countries - in 32 languages - from 25 disciplines.

Complete copy service for most articles.

ACCESS TO THE WORLD S STUDIES ON LANGUAGE - IN ONE CONVENIENT PLACE !

**What's the alternative ?**

Time consuming manual search throught dusty, incomplete archives.

Limited access to foreign and specialized sources.

Need for professional translations to remain informed.

Make sure YOU have access to

LANGUAGE AND LANGUAGE BEHAVIOR ABSTRACTS when you need it...

For complete information about current and back volumes, write to : P.O. Box 22206, San Diego, CA. 92122, USA.

CRAPEL Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues

# écoute... écoute

***Pour aider les étudiants en français langue étrangère à mieux comprendre le français tel qu'on le parle en France, dans la rue, entre amis, à la télévision ou à la radio.***

**"ECOUTE... ECOUTE"** propose des documents sonores variés permettant de développer des stratégies d'écoute et d'accomplir des activités précises de la vie courante (messages téléphoniques, choix d'itinéraires).

**"ECOUTE... ECOUTE"** est un outil :
- utilisable en classe de langue ou individuellement ;
- permettant de s'entraîner à comprendre un français actuel et naturel.

■ 1 LIVRE CONTENANT LES DOCUMENTS ÉCRITS NÉCESSAIRES À LA RÉALISATION DES TÂCHES ET ILLUSTRANT DES THÈMES DE CIVILISATION CHOISIS.
■ 1 CASSETTE DE 30 MN DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES.

hatier international
8, rue d'Assas - 75006 PARIS



BEST COPY AVAILABLE

**C**entre de **R**echerches
et d'**A**pplications **P**édagogiques **E**n **L**angues

Université de Nancy II
B.P. 33-97
54015 NANCY - CEDEX

*Publication annuelle, Fondateur Yves Châlon, 1970*
*Copyright C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II, 1989*
*Tous droits de reproduction réservés.*

**RECUEIL 1989 :**

| | France | Etranger |
|---|---|---|
| Institutions | 120 F | 140 F |
| Individus | 65 F | 80 F |

**ABONNEMENT 1989/1990/1991 :**

| | France | Etranger |
|---|---|---|
| Institutions | 330 F | 385 F |
| Individus | 165 F | 205 F |

**FR ISSN 0077-2712**

Imprimerie Moderne - Pont-à-Mousson
Dépôt légal 3e trimestre 1990


BEST COPY AVAILABLE